



T.R.

BURSA ULUDAĞ UNIVERSITÄT

INSTITUT FÜR ERZIEHUNGSWISSENSCHAFTEN

ABTEILUNG DER FREMDSPRACHEN

LEHRSTUHL FÜR DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE

FREMDSPRACH- UND LITERATURDIDAKTIKANALYSE DER LEHRWERKE

„JO-JO LESEBUCH 4“ UND „NIKO 4 – DIFFERENZIIERTES LESEBUCH“

MASTERARBEIT

Zehra Kübra ULUDAĞ

BURSA

2020



T.R.

**BURSA ULUDAĞ UNIVERSITÄT
INSTITUT FÜR ERZIEHUNGSWISSENSCHAFTEN
ABTEILUNG DER FREMDSPRACHEN
LEHRSTUHL FÜR DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE**

**FREMDSPRACH- UND LITERATURDIDAKTIKANALYSE DER LEHRWERKE
„JO-JO LESEBUCH 4“ UND „NIKO 4 – DIFFERENZIIERTES LESEBUCH“**

MASTERARBEIT

Zehra Kübra ULUDAĞ

Betreuer

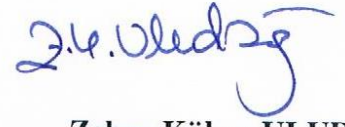
Dr. habil. Hikmet UYSAL

BURSA

2020

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK

Bu çalışmadaki tüm bilgilerin akademik ve etik kurallara uygun bir şekilde elde edildiğini beyan ederim.



Z. K. Uludağ

Zehra Kübra ULUDAĞ

29/05/2020

TURNITIN



EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ YÜKSEK LİSANS İNTİHAL YAZILIM RAPORU

ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ YABANCI DİLLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI BAŞKANLIĞI'NA

Tarih: 29/05/2020

Tez Başlığı / Konusu:

Fremdsprach- und Literaturdidaktikanalyse der Lehrwerke "Jo-Jo Lesebuch 4., und "Niko 4 - Differenziertes Lesebuch,, Edebi metin içerikli iki ders kitabın incelenmesi ve yabancı dil eğitimindeki katkıları

Yukarıda başlığı gösterilen tez çalışmamın a) Kapak sayfası, b) Giriş, c) Ana bölümler ve d) Sonuç kısımlarından oluşan toplam 93 sayfalık kısmına ilişkin, 29/05/2020 tarihinde şahsım tarafından *TURNITIN* adlı intihal tespit programından (Turnitin)* aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan özgünlük raporuna göre, tezimin benzerlik oranı % 8 'tir.

Uygulanan filtrelemeler:

- 1- Kaynakça hariç
- 2- Alıntılar hariç/dahil
- 3- 5 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Özgünlük Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esasları'nı inceledim ve bu Uygulama Esasları'nda belirtilen azami benzerlik oranlarına göre tez çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Gereğini saygılarımla arz ederim.

Tarih ve İmza

29.05.2020
Z. Uludağ

Adı Soyadı: Zehra Kübra ULUDAĞ

Öğrenci No: 801891002

Anabilim Dalı: Yabancı Diller Anabilim Dalı

Programı: Alman Dili Eğitimi Bilim Dalı

Statüsü: Y.Lisans Doktora

Danışman
Öğrt. Üyesi Dr. Nispet UYSAL 29/05/2020

* Turnitin programına Uludağ Üniversitesi Kütüphane web sayfasından ulaşılabilir.

YÖNERGEYE UYGUNLUK ONAYI

„Fremdsprach- und Literaturdidaktikanalyse der Lehrwerke „Jo-Jo Lesebuch 4“ und „Niko 4 – Differenziertes Lesebuch““ adlı Yüksek Lisans tezi, Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanmıştır.



Tezi Hazırlayan

Z. K. Uludağ

Zehra Kübra ULUDAĞ

Danışman

Dr. Öğrt. Üyesi Hikmet UYSAL

Yabancı Diller Eğitim Anabilim Dalı Başkanı

Prof. Dr. Zübeyde Sinem Genç

T.C.

ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE,

Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı'nda 801891002 numara ile kayıtlı Zehra Kübra ULUDAĞ'ın hazırladığı "Fremdsprach- und Literaturdidaktikanalyse der Lehrwerke „Jo-Jo Lesebuch 4“ und „Niko 4 – Differenziertes Lesebuch“" konulu Yüksek Lisans çalışması ile ilgili tez savunma sınavı, 29/05/2020 günü 11:00-12:00 saatleri arasında yapılmış, sorulan sorulara alınan cevaplar sonunda adayın tezinin/çalışmasının (**başarılı/başarısız**) olduğuna (**oybirliği/oy çokluğu**) ile karar verilmiştir.

Üye (Tez Danışmanı ve Sınav Komisyonu Başkanı)

Dr. Öğr. Üyesi Hikmet UYSAL

Bursa Uludağ Üniversitesi

Üye

Prof. Dr. Anastasia Şenyıldız

Bursa Uludağ Üniversitesi

Üye

Dr. Öğr. Üyesi Şerife ÇELİKKAYA

Anadolu Üniversitesi

Zusammenfassung

Autorin: : Zehra Kübra ULUDAĞ
Universität : Bursa Uludağ Universität
Studienrichtung : Fremdsprachen
Bereich : Deutsch als Fremdsprache
Akademischer Grad : Master of Arts (M.A.)
Seitenanzahl : xvi + 75
Datum : 29. Mai 2020
Titel der Arbeit : Fremdsprach- und Literaturdidaktikanalyse der Lehrwerke „Jo-Jo Lesebuch 4“ und „Niko 4 – Differenziertes Lesebuch“
Betreuer : Dr. habil. Hikmet UYSAL

FREMSPRACH- UND LITERATURDIDAKTIKANALYSE DER LEHRWERKE

„JO-JO LESEBUCH 4“ UND „NIKO 4 – DIFFERENZIERTES LESEBUCH“

In der vorliegenden Arbeit werden zwei Lehrwerke fremdsprachendidaktisch und literaturdidaktisch untersucht. Für die Analyse wurden die Lehrwerke „Jo-Jo Lesebuch 4“ vom Cornelsen Verlag und „Niko 4 – Differenziertes Lesebuch“ vom Ernst Klett Verlag, die literarischen Texten und Aufgaben zum Leseverstehen beinhalten, ausgewählt.

Die Niveaus der ausgewählten Lehrwerke sind für die vierte Stufe der deutschen Grundschulen geeignet, jedoch wurde nach der Analyse festgestellt, dass man die Lehrwerke auch im Fremdsprachenunterricht anwenden kann.

Die vorliegende Arbeit erfolgt durch die Sekundärforschung. Für die Untersuchung werden folgende Forschungsfragen beantwortet:

1. Welche Rolle haben fremdsprachliche literarische Texte im DaF-/DaZ-Unterricht?
2. Welchen Einfluss haben fremdsprachliche literarische Texte auf die Fremdsprachenlernenden?
3. Welche Kompetenzen werden durch fremdsprachliche literarische Texte entwickelt?
4. Werden Leselehrwerke im DaF-/DaZ-Unterricht eingesetzt?

Ziele dieser Arbeit ist es festzustellen, dass Fremdsprachenlernenden mithilfe von fremdsprachlicher literarischer Texte ihre fremdsprachlichen Kompetenzen weiterentwickeln,

die deutsche Grammatik induktiv erlernen und den Wortschatz erweitern, sowie auch die Landeskundevermittlung erhalten.

Schlüsselwörter: Deutsch als Fremdsprache, Fremdsprachendidaktik, fremdsprachliche literarische Texte, Lehrwerkanalyse, Literatur



Özet

Yazar	: Zehra Kübra ULUDAĞ
Üniversite	: Bursa Uludağ Üniversitesi
Ana Bilim Dalı	: Yabancı Diller Eğitimi Ana Bilim Dalı
Bilim Dalı	: Alman Dili Eğitimi Bilim Dalı
Tezin Niteliği	: Yüksek Lisans Tezi
Sayfa sayısı	: xvi + 75
Mezuniyet Tarihi	: 29. Mayıs 2020
Tez	: Yabancı Dil Eğitiminde Edebi Metinlerin Dil Gelişimine Olan Katkısı Ve Edebi Metin İçerikli İki Ders Kitabın “Jo-Jo Lesebuch 4” Ve “Niko 4 – Differenziertes Lesebuch” İncelenmesi
Danışmanı	: Dr. Öğrt. Üyesi Hikmet UYSAL

YABANCI DİL EĞİTİMİNDE EDEBİ METİNLERİN DİL GELİŞİMİNE OLAN KATKISI VE EDEBİ METİN İÇERİKLİ İKİ DERS KİTABIN “JO-JO LESEBUCH 4” VE “NIKO 4 – DIFFERENZIERTES LESEBUCH” İNCELENMESİ

Bu çalışmada iki ders kitabı yabancı dil didaktiğine ve edebiyat didaktiğine uygun olarak analiz edilmiştir. Analiz için, yabancı dilde edebi metin ve okuma anlama etkinlikleri içeren Cornelsen Yayınevine ait olan “Jo-Jo Lesebuch 4” ve Ernst Klett Yayınevine ait olan “Niko 4 – Differenziertes Lesebuch” ders kitapları seçilmiştir.

Seçilmiş olan ders kitapları Almanya ilköğretim 4. Sınıflar için uygundur, fakat yapılmış olan analizden sonra bu ders kitapları yabancı dil öğretiminde de kullanılabileceği tespit edilmiştir.

Yapılmış olan çalışma literatür taraması ve analizi sonucunda ortaya çıkmıştır. Bu çalışma için aşağıdaki araştırma soruları cevaplandırılmıştır:

1. Edebi metinlerinin yabancı dil eğitimindeki rolü nedir?
2. Edebi metinlerinin yabancı dil öğrencilerinin üzerindeki etkiler nelerdir?
3. Hangi beceriler edebi metinler ile geliştirilir?
4. Edebi metin içerikli ders kitapları yabancı dil derslerinde kullanılıyor mu?

Bu çalışmanın amacı, yabancı dil öğrencilerinin edebi metinler ile becerilerini geliştirmek, Almanca dil bilgisini endüktif olarak öğrenmelerine yardımcı olmak, kelime hazinelerini ve ülke bilgilerini geliştirilmek olarak belirlenmiştir.

Anahtar sözcükler: ders kitap incelemesi, Edebiyat, yabancı dilde edebi metinler, yabancı dil didaktiği, yabancı dil olarak almanca



Abstract

Author : Zehra Kübra ULUDAĐ

University : Bursa UludaĐ University

Field : Foreign Languages

Branch : German as Foreign Language Education

Degree Awarded : Master of Arts (M.A.)

Page Number : xvi + 75

Degree Date : 29. May 2020

Thesis : The Contribution Of Literary Texts To Improvement Of Foreign
Language In Foreign Language Education And The Examination Of
Two Textbooks “Jo-Jo Lesebuch 4” And “Niko 4 – Differenziertes
Lesebuch” As Literary Text

Supervisor : Ass. Prof. Hikmet UYSAL

THE CONTRIBUTION OF LITERARY TEXTS TO IMPROVEMENT OF FOREIGN LANGUAGE IN FOREIGN LANGUAGE EDUCATION AND THE EXAMINATION OF TWO TEXTBOOKS “JO-JO LESEBUCH 4” AND “NIKO 4 – DIFFERENZIERTES LESEBUCH” AS LITERARY TEXT

In this study, two textbooks were analyzed according to their foreign language didactics and literature didactics. For the analysis, the textbooks “Jo-Jo Lesebuch 4” by Cornelsen Publishing and “Niko 4 – Differenziertes Lesebuch” by Ernst Klett Publishing which include literary text and reading comprehension activities in foreign languages were selected.

The selected textbooks are suitable for the 4th grade of Primary School in Germany and after the analysis, these textbooks have been determined that they can be also used in foreign language education.

The conducted research is a result of the literature review and analysis. The following researches were answered for the research:

1. What are the roles of literary texts in foreign education?
2. What are the effects of literary texts on foreign language students?

3. What kinds of skills are improved with literary texts?
4. Are textbooks with literary texts content used in foreign language classes?

The purpose of this study is to improve the skills of foreign language students with literary texts, to help them learn German language inductively, to enrich their vocabulary and knowledge related to country.

Keywords: didactics of foreign language, examination of textbooks, German as a foreign language, literary texts in foreign languages, Literature



Danksagung

An dieser Stelle möchte ich mich bei all denjenigen bedanken, die mich während der Anfertigung dieser Masterarbeit unterstützt und motiviert haben.

Zuerst gebührt mein Dank Herr Dr. habil. Hikmet Uysal, der meine Masterarbeit betreut und begutachtet hat. Für die hilfreichen Anregungen und die konstruktive Kritik bei der Erstellung dieser Arbeit möchte ich mich herzlich bedanken.

Ebenfalls möchte ich mich bei Frau Prof. Dr. Gülten Güler, Frau Prof. Dr. Anastasia Şenyıldız und Herr Dr. habil. Celal Kudat bedanken, die mir für die Themenfindung die Grundsteine in den Vorlesungen legten.

Ganz herzlich bedanke ich mich bei meinen Eltern, Cemile Uludağ und Saadettin Uludağ, für die Ermutigung, Motivation und für die jegliche Unterstützung in meinem Leben.

Abschließend möchte ich mich bei meinen Geschwistern, Esra Uludağ Ekicim, Hatice Uludağ und Tarık Uludağ, für ihre Unterstützung bedanken.

Zehra Kübra Uludağ

Inhaltsverzeichnis

	Seite
Zusammenfassung	v
Özet	vii
Abstract	ix
Danksagung	xi
Inhaltsverzeichnis	xii
Abkürzungsverzeichnis	xvi
TEIL I: Einleitung	1
1. Einführung	1
1.1. Problemdarstellung	1
1.2. Forschungsfragen	2
1.3. Ziel der Arbeit	2
1.4. Relevanz der Arbeit	3
1.5. Hypothesen zu der Arbeit	3
1.6. Umfang und Einschränkungen	3
1.7. Aufbau der Arbeit	4
TEIL II: Theoretische Grundlagen	5
2. Fremdsprachendidaktik	5
2.1. Lerntheorien	5
2.1.1. Behaviorismus	6
2.1.2. Kognitivismus	6
2.1.3. Konnektionismus	7
2.1.4. Konstruktivismus	7
2.1.5. Interaktionismus	7
2.2. Der Spracherwerb	8

2.3. didaktisch-methodische Prinzipien	9
3. Ziele der Fremdsprachendidaktik	9
4. Fertigkeiten (Kompetenzen) der Fremdsprachendidaktik	12
5. Leseverstehen	13
6. Die Stellung der Literatur in der Fremdsprachendidaktik	15
7. Literaturdidaktik	18
7.1. Lesestrategien.....	24
7.2. Lesen und Verstehen von fremdsprachlichen literarischen Texten	25
7.2.1. Verstehen	26
7.2.2. Der Lernende als Mitspieler	26
7.2.3. Fragenstrukturen für den literarischen Fremdsprachenunterricht	27
7.2.4. Lesen als Tätigkeit	29
7.2.5. Hinweise für den Literaturunterricht	30
7.2.6. Das Gespräch mit einem fremdsprachlichen Text	31
7.2.7. Didaktische Konsequenzen	32
7.2.8. Ästhetische Wahrnehmung	33
7.2.9. Perspektivenwechsel	34
7.2.10. Entwicklung einer fremdsprachlichen Verstehensfähigkeit	34
7.2.11. Erwartungen der Lernenden	36
TEIL III: Grundlagen für eine Lehrwerkanalyse	37
8. Die Rolle des Lehrwerks im Fremdsprachenunterricht	37
9. Lehrwerkbeschreibung	39
9.1. Die Beschreibung von „Jo-Jo Lesebuch 4“	40
9.2. Die Beschreibung von „Niko 4 – Differenziertes Lesebuch“	43
10. Lehrwerkforschung und Lehrwerkkritik	45
11. Lehrwerkanalyse	45
11.1. Die Analyse von „Jo-Jo Lesebuch 4“	46

11.1.1. Kapitel I: Miteinander	46
11.1.2. Kapitel II: Herbstwinter	47
11.1.3. Kapitel III: Es wächst und grünt	48
11.1.4. Kapitel IV: Detektivgeschichten	49
11.1.5. Kapitel V: Winterkälte	50
11.1.6. Kapitel VI: Zeit vergeht	50
11.1.7. Kapitel VII: Das bin ich	51
11.1.8. Kapitel VIII: Tieren auf der Spur	52
11.1.9. Kapitel IX: Frühlingsduft	53
11.1.10. Kapitel X: Schau mal	53
11.1.11. Kapitel XI: Freizeit	54
11.1.12. Kapitel XII: Medien	55
11.1.13. Kapitel XIII: Sommerhitze	55
11.1.14. Kapitel XIV: Ich liebe Bücher	56
11.2. Die Analyse von „Niko 4 – Differenziertes Lesebuch“	57
11.2.1. Kapitel I: Miteinander lernen	57
11.2.2. Kapitel II: Gesund und munter	58
11.2.3. Kapitel III: Du und ich und wir	58
11.2.4. Kapitel IV: Traumhaft und fantasievoll	60
11.2.5. Kapitel V: Der Natur auf der Spur	60
11.2.6. Kapitel VI: Bei uns und anderswo	61
11.2.7. Kapitel VII: Unsere Erde, unser Zuhause	62
11.2.8. Kapitel VIII: Bücherwurm und Computermouse	62
11.2.9. Kapitel IX: Durch das Jahr	63
TEIL IV: Fazit	65
12. Diskussion der Ergebnisse	65
13. Vorschläge	67

Literaturverzeichnis	69
Öz Geçmiş	75



Abkürzungsverzeichnis

bzw.	: beziehungsweise
DaF	: Deutsch als Fremdsprache
DaZ	: Deutsch als Zweitsprache
d. h.	: das heißt
ebd.	: ebenda
et al.	: und andere
etc.	: et cetera
f.	: die angegebene und die folgende Seite
GER	: Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen
Hg.	: Herausgeber
Hrsg.	: Herausgeber
S.	: Seite
u. a.	: unter anderem
vgl.	: vergleiche
z. B.	: zum Beispiel

Teil I

Einleitung

1. Einführung

Die Literatur ist ein Teil unseres Lebens. Schon als Kleinkind kommen Menschen mit der Literatur in Kontakt. Eltern lesen ihren Kindern Gutenachtgeschichten vor, erzählen ihnen Märchen und Sagen, um mit ihnen qualitative Zeit zu verbringen. Man lehrt Kinder mit Fabeln und versucht ihnen Moralität zu vermitteln. Für den Gefühlsausdruck werden Gedichte geschrieben oder vorgelesen. Als Hobby werden Bücher von Lieblingsautoren oder der Lieblingsgenre gelesen. Auch die Musik gehört teilweise zu der Literatur. Lieder werden nicht nur wegen der Melodie wahrgenommen, sondern auch wegen der Lyrik, die diese enthalten, weil sie die Gefühle der Zuhörer ansprechen. Auch Sachtexte, Werbeprospekte, Zeitungs- und Zeitschriftenartikel gehören zu der Literatur. Deshalb ist es sinnvoll die Literatur im DaF-/DaZ-Unterricht einzusetzen.

Mit dem Einsatz der Literatur im Fremdsprachenunterricht kann man neben dem Erwerb von Kompetenzen, wie das Leseverstehen, den Wortschatz, die Grammatik und Landeskundevermittlung, auch die Literaturerziehung entwickeln. Die Literatur hat eine bildende, erziehende und belehrende Funktion (vgl. Agossavi, 2010). Eines der Hauptziele der Literaturdidaktik ist die Lesemündigkeit bei den Lernenden. Dadurch entwickeln sich das Leseverstehen und die Lesemotivation. Die Lernenden lernen ihre eigenen Meinungen über die Literatur zu vertreten, indem sie ihre Lebenserfahrungen dabei reflektieren. Sie entwickeln das Fremdverstehen, wobei sie Empathie empfinden. Sie entdecken die Ästhetik der fremden Sprache und können bei der Anwendung der Fremdsprache kreativ handeln. Das alles entfaltet die Identität der Lernenden und trägt der Charakterbildung bei.

1.1. Problemdarstellung. Es wird versucht die Literatur gering wie möglich im Fremdsprachenunterricht einzusetzen, da die Bearbeitung von literarischen Texten viel Zeit

und Energie in Anspruch nimmt. Auch die Lernenden haben meistens keine Motivation dafür. Die Lernenden haben Vorurteile gegenüber fremdsprachlichen literarischen Texten, da sie in meisten Fällen nur die traditionelle Art der Anwendung von literarischen Texten im Unterricht kennen.

Durch den korrekten Einsatz von fremdsprachlichen literarischen Texten kann der DaF-/DaZ-Unterricht bei dem Lernenden das Interesse erwecken. Die Lehrkräfte können den Fremdsprachenunterricht so gestalten, indem sie die Lernenden und ihre Meinungen zum Text in den Mittelpunkt stellen. Dies kann die Lernenden dazu anregen aktiver am Fremdsprachenunterricht teilzunehmen.

Durch fremdsprachliche literarische Texte kann man nicht nur die Sprachstruktur der Fremdsprache erlernen, sondern auch vieles über die fremde Kultur erfahren. Somit können die Lernenden Vorurteile gegenüber andere Kulturen abbauen und das Fremdverstehen erlernen.

1.2. Forschungsfragen. In der vorliegenden Arbeit werden folgende Fragen beantwortet:

1. Welche Rolle haben fremdsprachliche literarische Texte im DaF-/DaZ-Unterricht?
2. Welchen Einfluss haben fremdsprachliche literarische Texte auf die Fremdsprachenlernenden?
3. Welche Kompetenzen werden durch fremdsprachliche literarische Texte entwickelt?
4. Werden Leselehrwerke im DaF-/DaZ-Unterricht eingesetzt?

1.3. Ziel der Arbeit. Das Ziel der vorliegenden Arbeit ist es den Einsatz von fremdsprachlichen literarischen Texten im Fremdsprachenunterricht zu fördern. Durch die Analyse von literarischen Texten wird deutlich gemacht, dass durch den Einsatz von Literatur

im DaF-/DaZ-Unterricht das Leseverstehen erwerbbar ist. Neben dem Leseverstehen, können Lernende auch andere Kompetenzen, wie das Lesen, Sprechen und Schreiben entwickeln. Literarische Texte sind auch optimal für die Förderung der Lesekompetenzvermittlung sowie für die Wortschatz- und Grammatikvermittlung.

Außerdem wird festgestellt, dass Leselehrwerke in der Türkei nicht eingesetzt werden. Durch die Analyse der Lesebücher „Jo-Jo Lesebuch 4“ und „Niko 4 – Differenziertes Lesebuch“ wird hervorgehoben, dass man im DaF-/DaZ-Unterricht von Lesebüchern profitieren kann.

1.4. Relevanz der Arbeit. Die Relevanz der Arbeit weist darauf hin, dass fremdsprachliche literarische Texte im Fremdsprachenunterricht für den Erwerb der Zielsprache eine bedeutende Rolle spielen.

1.5. Hypothesen zu der Arbeit. Durch das Beantworten von den obigen Forschungsfragen entstehen folgende Hypothesen:

1. Die fremdsprachliche Literatur hat einen bedeutenden Platz im Fremdsprachenunterricht.
2. Durch fremdsprachliche literarische Texte entwickeln Lernenden viele wichtige Kompetenzen.
3. Die Lernenden erwerben anhand der fremdsprachlichen Literatur nicht nur fremdsprachliche Kompetenzen, sondern entwickeln auch dabei ihre Persönlichkeit.

1.6. Umfang und Einschränkungen. Leider konnten in der vorliegenden Arbeit keine empirischen Forschungsmethoden angewendet werden. Es gab keinerlei Möglichkeit, die zur Analyse ausgewählten Lesebücher in einer Unterrichtsumgebung einzusetzen und eine qualifizierte Umfrage durchzuführen.

1.7. Aufbau der Arbeit. Die vorliegende Arbeit besteht aus 13 Kapiteln, die in vier Teilen aufgeteilt sind. Der erste Teil ist die Einführung in die Arbeit. Der zweite Teil der Arbeit ist der theoretische Teil, im dritten Teil befinden sich die Analysen der Lesebücher und der vierte Teil umfasst die Schlussfolgerung.

Der theoretische Teil der Arbeit besteht aus sechs Kapiteln. Nach der Einführung folgen die Kapitel für den theoretischen Teil der Arbeit. Das zweite Kapitel umfasst die Fremdsprachendidaktik. Dieses Kapitel ist in drei Unterpunkten aufgeteilt. Der erste Unterpunkt umfasst die Lerntheorien der Fremdsprachendidaktik. Der zweite Unterpunkt erläutert den Spracherwerb und der dritte Unterpunkt umfasst die didaktisch-methodische Prinzipien. Das dritte Kapitel enthält die Ziele der Fremdsprachendidaktik. Das vierte Kapitel umfasst die Kompetenzen, sowie die Teilfertigkeiten der Fremdsprachendidaktik. Das Leseverstehen wird separat in Kapitel fünf erläutert. Daraufhin folgt im sechsten Kapitel die Stellung der Literatur in der Fremdsprachendidaktik. Das letzte Kapitel des ersten Teils der Arbeit umfasst die Literaturdidaktik, die die Unterpunkten Lesestrategien und Lesen und Verstehen von fremdsprachlichen literarischen Texten beinhaltet. Hier werden Lesestrategien und Aspekte zur Bearbeitung von literarischen Texten im Fremdsprachenunterricht erläutert.

Der Teil der Analyse der Lehrwerke besteht wiederum aus vier Kapiteln. In dem achten Kapitel der Arbeit wird die Rolle des Lehrwerks im Fremdsprachenunterricht deutlich gemacht. Daraufhin folgen die Lehrwerkbeschreibungen im neunten Kapitel. Im zehnten Kapitel wird die Lehrwerkforschung und die Lehrwerkkritik erklärt. Im letzten Kapitel der Arbeit werden die Lehrwerke analysiert.

Die Schlussfolgerung wurde in zwei Unterpunkten gegliedert. Das zwölfte Kapitel umfasst die Diskussion der Ergebnisse und der letzte Abschnitt der Arbeit beinhaltet Vorschläge für die Unterrichtsplanung mit fremdsprachlichen literarischen Texten.

Teil II

Theoretische Grundlagen

2. Fremdsprachendidaktik

„Lernen“ und „erwerben“ haben nicht dieselbe Bedeutung, es gibt einen Unterschied zwischen den beiden Begriffen. Laut Ballweg, Drumm, Hufeisen, Klippel und Pilypaityté (2013) lernen wir seit der frühesten Kindheit. Ein Baby imitiert Laute, die es hört, um Aufmerksamkeit zu bekommen. Der Erwerb ist der ungesteuerte Vorgang, der in einer außerrichtlichen Situation von natürlicher Kommunikation stattfindet. Gesteuertes Lernen findet durch eine Lehrkraft, mithilfe von Lernmaterialien und in Institutionen statt. Die Lehrkraft plant bewusst Lernaktivitäten und die Lernenden zeigen das erwartete Lernverhalten. Aufgrund von Erfahrungen verändern sich das Wissen, die Einstellung, die Fertigkeit und das Verhalten der Lernenden.

2.1. Lerntheorien. Allgemeine Theorien zum Lernen helfen dabei zu erklären, wie menschliches Lernen abläuft. Fremdspracherwerbshypothesen sind spezifische Theorien, die den Spracherwerb erklären. Die Lehrkraft soll sich Gedanken darüber machen, wie der Vorgang beim Lernen und der Aufbau von Wissen sind. Die Theorien lösen jedoch nicht alle Lernprobleme, da nicht jeder Lernende gleich schnell, gleich gut und auf gleicher Weise lernt, da jeder Mensch individuell ist. Jedoch können theoretische Kenntnisse dabei helfen, kritisch und selbstbewusst gegenüber neuen Trends und Unterrichtskonzepten aus der Sprachdidaktik zu sein, die wir durch aktuelle Lehrwerke, Fort- und Weiterbildungen kennen. Lerntheorien helfen uns dabei besser zu verstehen, welche Prozesse die Lernenden beim Lernen einer Fremdsprache durchlaufen, welche Probleme gelöst werden müssen, wie man die Lernenden unterstützt und Lernprozesse richtig einschätzt (vgl. ebd.).

Nach Ballweg et al. (2013) wissen wir seit Jahrhunderten immer noch nicht, wie das Lernen funktioniert, da unser Gehirn auch von selbst lernt. Anhand der Lerntheorien ist es möglich herauszufinden wie das Lernen funktioniert.

Die „richtige“ Lerntheorie ist nicht vorhanden, da das Lernen nicht mit einer einzigen Lerntheorie erklärbar ist. Es gibt keine bessere oder schlechtere Lerntheorie, sie ergänzen und erweitern sich gegenseitig und haben jeweils ein Spezialgebiet. Somit hat jede der vorgestellten Theorien – mit unterschiedlicher Gewichtung – Aussagekraft für das Fremdsprachen lernen (vgl. ebd.).

2.1.1. Behaviorismus. Behaviorismus ist einer der ältesten Lerntheorien, die in den 50er Jahren entstanden ist. Hier wird nur auf das Lernergebnis Konzentration erstattet, dass von außen sichtbar ist. Beim Behaviorismus steht Lernen durch Nachahmung im Vordergrund.

Diese Theorie strebt eine Verhaltensänderung an. Ein auslösender Impuls wird benötigt, um bei Lernenden eine Reaktion hervorzurufen. Der Lernende soll nachahmen. Im Unterricht werden viele Übungen und Wiederholungen angeboten. Um Fehler zu vermeiden, sollen die Übungen kleinschrittig aufeinander aufgebaut sein. Beim richtigen Verhalten wird der Lernende gelobt, beim falschen Verhalten wird er negativ kritisiert. Die Theorie wird heute kritisch gesehen, da die Lehrkraft im Mittelpunkt steht und der Lernende passiv am Unterricht teilnimmt. Dennoch hat der Behaviorismus heute noch Spuren im Fremdsprachenunterricht hinterlassen, wie zum Beispiel einüben von grammatischen Strukturen, Wortschatz lernen und Aussprachtraining (vgl. ebd.).

2.1.2. Kognitivismus. Der Unterschied zum Behaviorismus ist, dass der Lernende aktiv am Unterricht teilnimmt und die Lehrkraft als Tutor dient, wobei er als motivierende Person die Hauptrolle spielt. Die neuen Informationen werden auf die Grundlage der alten Informationen aufgebaut. Diesbezüglich ist das einsichtige und bewusste Lernen in dieser

Theorie der Hauptpunkt. Im Grammatik-Unterricht geht man induktiv weiter, damit die Lernenden die Regel selbst aus den vorgegebenen Beispielen entnehmen können (vgl.ebd.).

2.1.3. Konnektionismus. Auch hier stehen die Lernenden im Mittelpunkt. Diese Theorie erklärt, wie man neue Informationen verarbeitet und im Gedächtnis abspeichert. Das Gelernte wird im Gehirn miteinander verknüpft, sodass sich ein Netzwerk bildet.

2.1.4. Konstruktivismus. Nach Ballweg et al. (2013) geht man in dieser Theorie davon aus, dass man nur mit dem vorhandenen Vorwissen lernen kann. Jeder Lernende ist individuell, deshalb sind der Lernprozess und das Lernergebnis für jeden unterschiedlich. Das Lernen wird als aktive Konstruktion von Wissen und wird daher sehr gering von außen beeinflusst. Soweit der Lernende kein Interesse an dem Gelernten zeigt, kann er das neue Wissen nicht aufnehmen, da das Lernen einen Zusammenhang mit Vorwissen, Motivation und Erfahrungen aufzeigt. Am Ende des Lernprozesses soll der Lernende mithilfe seines neu erworbenen Wissens, Beobachtungen und Entdeckungen ein neues Produkt darstellen (Texte, Dialoge etc.).

2.1.5. Interaktionismus. Für Ballweg et al. (2013) steht die soziale Umwelt der Lernenden bei Interaktionismus im Mittelpunkt. Gelernt wird, indem man mit anderen Lernenden Informationen austauscht, Lösungen für Probleme findet und von der Fremdsprache Gebrauch macht. Somit ist das gemeinsame Lernen möglich. Hierbei ist der Motivationsfaktor sehr wichtig. Denn nur mit Motivation hat man den Willen etwas zu sagen, zu schreiben oder etwa anderen zuzuhören und schließlich das Gelesene zu verstehen. Mit der Motivation wird in der Fremdsprache bezweckt etwas zu produzieren. Des Weiteren steht bei der Interaktion, das kulturelle Wissen und die interkulturelle Kompetenz im Vordergrund. Deshalb ist es im Fremdsprachenunterricht sinnvoll, dass in Gruppen oder in Partnerarbeit gelernt wird. Die Lehrkraft sollte diesbezüglich im Unterricht Aufgaben mit authentischen Situationen, wie zum Beispiel in Form von E-Mails, Sprachreisen, etc. verwenden. Wichtig

dabei ist, dass auf die Regelmäßigkeiten von grammatischen Strukturen hinzuweisen ist, allerdings sollten sie im Hintergrund verbleiben.

2.2. Der Spracherwerb. Wie bereits oben erwähnt wurde, gibt es neben diesen allgemeinen Lerntheorien auch spezifische Theorien, wie Nativismus, Lehr-/Lernbarkeitshypothese, Kontrastivhypothese etc., die den Spracherwerb erklären. Jedoch geht es zunächst um die Erklärung der Kontexte, in denen Sprachen gelernt werden. Unter Spracherwerbskontexten versteht man die Umgebung, in denen Menschen Sprachen erwerben. Menschen können monolingual, bilingual oder multilingual aufwachsen. Muttersprache bzw. Erstsprache ist die erste Sprache, die man von der Geburt an in einer natürlichen Umgebung erwirbt. Bilingualität bzw. Zweisprachigkeit findet statt, wenn das Kind mit zwei Sprachen aufwächst. Allerdings unterscheiden sich hier zwei Begriffe, nämlich das „Lernen“ und das „Erwerben“. Unter „Erwerben“ versteht man das ungesteuerte Lernen. Das „Lernen“ hingegen ist das gesteuerte Lernen wie z. B. in Institutionen.

Nach Ballweg und et al. (2013) kann man aus den allgemeinen Lerntheorien Rückschlüsse für das Lernen von Sprachen ziehen, sie können aber nicht alle Spracherwerbsprozesse erklären. An dieser Stelle springen die sogenannten Spracherwerbshypothesen ein. Mit ihrer Hilfe kann man den Spracherwerbsprozess beschreiben und daraus didaktische Empfehlungen für die Gestaltung von Lernprozessen ableiten.

Um den Erwerb Erst-, Zweit- und Fremdsprache zu beschreiben, werden einige Spracherwerbshypothesen benutzt. Aus diesen Hypothesen lassen sich Konsequenzen für die Gestaltung von Lernprozessen ableiten. Diese Spracherwerbshypothesen werden anhand der Fehler der Lernenden aufgestellt, die sie während ihrer Sprachproduktion machen. Somit werden Fehler als Indizien für den Spracherwerb betrachtet. Fehler sind beim Sprachenlernen unvermeidbar. Durch Fehler kann man den Lernprozess der Lernende verstehen (vgl. ebd.).

2.3. didaktisch-methodische Prinzipien. Im Fremdsprachenunterricht gibt es keine bestimmten Methoden, die favorisiert werden. Laut Ende et al. (2013) spricht man in der Fremdsprachendidaktik von der Auflösung der didaktischen und methodischen Gesamtkonzeption. Der Grund dafür ist, dass man nicht nachweisen kann, wie bestimmte Lernziele mit bestimmten Methoden erreicht werden können und wie bestimmte methodische Ansätze bei allen Lernenden die gleichen Ergebnisse aufweisen. Deshalb redet man heute von Prinzipien des Fremdsprachenunterrichts, die als eine Leitlinie für Lehrkräfte dienen. Mit den didaktisch-methodischen Prinzipien verläuft das Lernen über vielfältige Prozesse ab. Lernende stellen Verbindungen zwischen Dingen in der Realität und fremdsprachlichen Begriffen her, bilden Hypothesen über Fremdsprachen und imitieren andere Sprecher. Der Lernprozess verläuft bei allen ähnlich, jedoch lernen Lernende zum Teil individuell. Es gibt also keinen einzigen sinnvollen Weg, deshalb redet man von bestimmten Prinzipien. Diese Prinzipien sind eigentlich, Richtlinien der kommunikativen Didaktik und des interkulturellen Ansatzes, die sich aus den zugrunde liegenden wissenschaftlichen Erkenntnissen des Konstruktivismus und der Pragmalinguistik ableiten lassen. Dennoch kann man die Prinzipien nicht voneinander loslösen, da sie sich gegenseitig ergänzen.

Diese Prinzipien sind: Handlungsorientierung, Kompetenzorientierung, Lernerorientierung, Lerneraktivierung, Interaktionsorientierung, Förderung von Lernerautonomie, Interkulturelle Orientierung, Aufgabenorientierung und Mehrsprachigkeitsorientierung.

3. Ziele der Fremdsprachendidaktik

In vielen Ländern, in denen Deutsch als zweiter Fremdsprache gelehrt wird, ist der Unterricht von Ministerien und anderen Institutionen zum Teil bis ins Detail geregelt. Die Vorschriften sagen, was gelernt werden soll und wie die Lehrkraft mit dem Lehrstoff voran

kommen muss. Es müssen bildungspolitische Ziele erreicht und letztendlich überprüft werden.

Nach Ende, Grotjahn, Kleppin und Mohr (2013) gab es in Bezug auf die Ziele des Fremdsprachenunterrichts in den letzten Jahren in vielen Ländern grundlegende Veränderungen und Neuorientierungen. Man orientiert sich nicht mehr an den vermittlungsmethodischen Konzepten, sondern an den didaktisch-methodischen Prinzipien. Hierbei spielt in Europa und zunehmend weltweit der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen (GER) eine große Rolle. Der GER bildet über nationale Bildungs- und Lerntraditionen hinaus einen gemeinsamen Rahmen für das Lehren, Lernen und Beurteilen von sprachlichen Kompetenzen. Im GER wird ein handlungs- und kompetenzorientierter Ansatz vertreten. Sprachliches Können und kommunikatives Handeln werden bis in Detail beschrieben und nach Niveaustufen unterschieden. Diese Beschreibungen werden genutzt, um die sprachlichen Leistungen der Lernenden genauer zu charakterisieren und im Niveau voneinander zu unterscheiden. Außerdem dient es dazu, gestufte Ziele für das Sprachenlernen und für die Prüfungen zu formulieren, d.h. es wird je nach Niveaustufen differenzierte Lernziele und Prüfungsziele aufgestellt. Auf diese Weise können auch individuelle und gruppenspezifische Lernzuwächse erfasst und genauer beschrieben werden. So bildet der GER eine wichtige Grundlage, für spezifische unterrichtliche Fördermaßnahmen, als auch für Lehrwerke, Tests, Prüfungen und Selbstevaluation.

Laut Gencer Citak (2018) wird in der heutigen Fremdsprachendidaktik mehr als nur die Beherrschung der schriftlichen Kommunikationsfähigkeit erwartet. Die Lernenden sollen ihre mündlichen Kompetenzen entwickeln, damit sie in der Zielsprache kommunizieren können. Sie sollen dazu fähig sein ohne Probleme in der Zielsprache Gespräche zu führen.

Wie bereits oben erwähnt wurde, ist die sprachliche Handlungsfähigkeit auch für Ende et al. (2013) eines der Hauptziele der Fremdsprachendidaktik. Die Lernenden sollen dazu fähig sein, in unterschiedlichen Situationen und Lebensbereichen sprachlich zu handeln, d.h. in der Lage sein kommunikative Aktivitäten ausführen zu können. Sie können andere verstehen und sich anderen gegenüber verständlich machen. Sie können eigene Meinungen ausdrücken und auf andere eingehen. Sie können deutsche Texte verstehen und Texte auf Deutsch verfassen. Sie können mit Menschen anderer Kulturen sprachlich angemessen umgehen. Sie können also selbstbewusst am gesellschaftlichen Leben teilnehmen. Wie gut diese sprachlichen Handlungen ausgeübt werden können, werden in den Kompetenzniveaus beschrieben. Es ist auf den ersten Blick nicht leicht, die unterschiedlichen Niveaus zu unterscheiden. Aus diesem Grund ist es sinnvoll, den Beschreibungsmerkmalen besondere Aufmerksamkeit zu schenken.

Auch Harden (2006) ist derselben Meinung; für ihn ist nämlich das Ziel der Fremdsprachendidaktik die Sprache gut wie möglich zu vermitteln, sodass man letztendlich in der Fremdsprache frei kommunizieren kann. Ziel ist es, bei den Lernenden nicht nur ein angesammeltes „deklaratives Wissen“ zu schaffen, sondern ein „prozedurales Wissen“ bei dem die Lernenden die erworbenen Fähigkeiten und Fertigkeiten schließlich zielgemäß einsetzen können.

Für Seyhan Yücel (2018) ist neben der sprachlichen Handlungsfähigkeit das autonome Lernen eines der Hauptziele der Fremdsprachendidaktik. Mit dem selbstständigen Lernen entscheiden Lernende selbst wie sie lernen, wann sie lernen und wo sie lernen möchten. Durch das autonome Lernen gewinnen Lernende die Unabhängigkeit beim Lernen. Infolge des autonomen Lernens erreichen die Lernenden das lebenslange Lernen und können zu guter Letzt den Lernprozess außerhalb des Fremdsprachenunterrichts weiterführen.

4. Fertigkeiten (Kompetenzen) der Fremdsprachendidaktik

In diesem Kapitel werden vorerst die Kompetenzen mit ihren Eigenschaften kurz erwähnt und anschließend das Thema „Leseverstehen“ auseinandergesetzt, da die Teilfertigkeit zum Hauptthema dieser Arbeit gehört.

Laut des Europarats (2001) müssen die Lernenden für die Sprachverwendung eine Vielzahl von Kompetenzen beherrschen. Dies sind allgemeine, sowie auch kommunikative Kompetenzen. Sie greifen auf die Kompetenzen zurück, während sie sprachliche Aktivitäten durchführen, an denen Sprachprozesse beteiligt sind. Sie erfassen und produzieren somit Texte in der Zielsprache. Dabei benutzen sie gelernte Strategien um die Aufgabe zu erledigen. Die Erfahrungen, die die Lernenden dabei machen, können dazu führen, dass sie die beherrschenden Kompetenzen verändern oder verstärken.

Nach Butzkamm (2002) werden Fertigkeiten durch Übungen erlernt. Sie sind uns nicht wie Schlucken, Saugen und Atmen angeboren. Um die Fertigkeiten zu erwerben, muss man sie ausführen und ausüben. Um sie zustande zu bekommen, müssen die Fertigkeiten wahrgenommen, verarbeitet und mit dem vorhandenen Wissen in Verbindung gesetzt werden. Laut der GER versteht man unter dem Begriff Kompetenz „[...] die Summe des (deklarativen) Wissens, der (prozeduralen) Fertigkeiten und der persönlichkeitsbezogenen Kompetenzen, die es einem Menschen erlauben, Handlungen auszuführen.“ (Europarat 2001, S.21). Deklaratives Wissen kann man auch als Faktenwissen definieren, wie das Wissen über grammatikalische Regeln oder charakteristische Eigenschaften bestimmter Kulturen oder Gesellschaften. Die Lernenden sind dazu fähig diese Informationen zu beschreiben bzw. erläutern. Das prozedurale Wissen ist die Anwendung von gelernten sprachlichen Regeln oder Handlungen. Der persönlichkeitsbezogene Kompetenz wird laut Europarat (2001) folgendermaßen definiert „ist die Summe der individuellen Eigenschaften, Persönlichkeitsmerkmale und Einstellungen“ (ebd., S.23).

Es gibt vier Hauptfertigkeiten der Fremdsprachendidaktik, hierzu zählen Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben. Doch für Schwerdtfeger (1989) ist Sehen die fünfte Fertigkeit. Da Lernenden durch visuelle Materialien wie Bilder, Videos etc. die Information abspeichern können. Zudem gibt es auch Teilfertigkeiten wie Hörverstehen, Leseverstehen, Hör- und Sehverstehen, Grammatik, Wortschatz und Redemittel etc.

Nach Faistauer (2001) kann man diese vier Hauptfertigkeiten in zwei Gruppen einteilen, in produktive Fertigkeiten und rezeptive Fertigkeiten. Hören und Lesen werden zu den rezeptiven Fertigkeiten; Sprechen und Schreiben zu den produktiven Fertigkeiten eingeteilt. Bei den rezeptiven Fertigkeiten geht es um den Verstehensprozess. Die Lernenden nehmen die Informationen an und verarbeiten sie und knüpfen dies zu dem vorhandenen Wissen an (vgl. ebd.). Laut Portmann (1993) müssen die Lernenden an den produktiven Fertigkeiten aktiv teilnehmen. Sie produzieren entweder Texte oder müssen sich mündlich artikulieren können. Deshalb bezeichnet man Hören und Lesen als „passive Fertigkeiten“ und Sprechen und Schreiben als „aktive Fertigkeiten“. Allerdings wissen wir, dass Sprachenlernen ein aktiver Vorgang ist und dass auch rezeptive Fertigkeiten eine Leistung erfordern.

5. Leseverstehen

Bakir (2014) ist der Meinung, dass man die Fähigkeit Lesen schon ab dem ersten Schuljahr lernt, damit man mithilfe des Lesens weiterhin lernt. Durch das Lesen ist der Mensch in der Lage Wissen aus schriftlichen Quellen durch das Entschlüsseln von Buchstaben zu entnehmen. Man liest Medien wie Zeitungen, Zeitschriften, Sachbüchern etc. um an Informationen zu gelangen. Doch wenn man literarische Texte liest, liest man sie, weil sie ästhetisch sind und bestimmte Gefühle hervorrufen.

Für Ehlers (2006) ist das Lesen ein Wahrnehmungsprozess. Man erkennt erst die Buchstaben und Silben. Danach verläuft der Vorgang über die Zuordnung von gesprochener Sprache und gedruckter Sprache bis zur der Erkennung von Wörtern und das Verstehen von

Wortbedeutungen. Die Wörter sind in unserem mentalen Lexikon anhand ihrer Eigenschaften wie, die Schreibweise, Aussprache, morphologische Eigenschaften und thematische Funktionen, gespeichert. Dies ist für die Worterkennung wichtig. Das Ziel des Lesens ist die Sätze, die durch Wörter erstellt wurden, zu erfassen und die zusammenhängenden Sätze, die einen Text erstellen sinnvoll zu verstehen. Während dem Lesen müssen die Lernenden viele Informationen aufnehmen. Sie bewerten, filtern, ordnen und verbinden die Sätze und dabei verwenden sie ihr eigenes Wissen und Erfahrungen. Die Lernenden müssen diese Teilfertigkeiten automatisieren, sodass das Lesen fließend stattfindet. Sie müssen dabei auch selektive Fähigkeit besitzen, um das Wichtige und Unwichtige in Texten zu unterscheiden. Die Filterung ist für längere Erzählungen oder Romane von Bedeutung.

Nach Bakir (2014) ist das Lesen das Gegenteil von Sprechen. Beim Lesen braucht man keinen Kommunikationspartner. Der einzige Kommunikationspartner ist der Text selbst. Der Leser führt sozusagen mit dem Text ein Gespräch und ist auf seine eigene Interpretation angewiesen.

Laut Ehlers (2006) spielen die Interesse, Neigung, Emotionen und Identifikationen der Lernenden beim Leseverstehen eine große Rolle. Wenn das Gelesene die Aufmerksamkeit der Lernenden weckt, können die Lernenden über das Gedruckte hinausgehen und mehr als das Gedruckte lesen. Sie lesen zwischen den Zeilen, machen sich Gedanken über das Geschriebene und können Empathie für die Charaktere empfinden. Diese konstruktivistische Leistung nennt man Inferieren.

Darancik (2012) ist der Meinung, dass das Lesen genauso eine bedeutende Rolle beim Erwerben einer Sprache besitzt, wie die Fertigkeiten Schreiben, Sprechen und Hören. Auch Ehlers (2006) ist der Meinung, dass das Lesen in der Fremdsprache das Wortschatz und die Grammatikkenntnisse der Lernenden erweitert. Doch ein mangelnder Wortschatz und mangelnde Grammatikkenntnisse verhindern die Lesefähigkeit. Ein anderer Faktor zur

geringen Wortschatzkenntnisse in der Zielsprache ist, dass die Lernenden kaum Leseflüssigkeit haben, dies führt dazu, dass das Gelesene auch nicht vollständig verstanden wird. Die Wortschatzarbeit spielt beim Leseverstehen eine wichtige Rolle. Wörter in Texten, Erzählungen, Romane, etc. rufen Hintergrundwissen der Lernenden auf. Dies führt zu der Entwicklung der Lesefähigkeit und Interpretation des Gelesenen bei den Lernenden. Doch laut Darancik (2012) wird durch das Lesen von literarischen Texten nicht nur der Wortschatz erweitert, sondern auch das Lernen von Redewendungen in der Zielsprache und die Kultur der Zielsprache.

Laut Bakir (2014) verläuft der Leseprozess durch zweidimensionale Faktoren: Der innersprachliche Faktor, nämlich der Besitz von Sprachkenntnissen und der außersprachliche Faktor, nämlich die Motivation. Demzufolge reicht das Lesen allein nicht aus. Das Ziel des Lesens ist, herauszufinden, worum es im Text geht, diesen zu verstehen, daraus etwas zu lernen und dabei natürlich Spaß zu haben.

6. Die Stellung der Literatur in der Fremdsprachendidaktik

Kast (1994) ist der Ansicht, dass die Literatur im kommunikativen Fremdsprachenunterricht nicht ausgeschlossen werden sollte. Die Lernenden werden im Fremdsprachenunterricht auf das authentische Leben vorbereitet. Sie lernen Bahnhofsdurchsagen zu verstehen, nach dem Weg zu fragen, Nachrichten zu lesen und Briefe an den Brieffreund zu schreiben. Jedoch ist die Wahrscheinlichkeit hoch, dass die Lernenden diese ganzen Alltagsbanalitäten im echten Leben nicht verwenden werden.

Koppensteiner (2001) erläutert die Stellung der Literatur im Fremdsprachenunterricht in folgenden Sätzen:

Die Literatur nahm im Fremdspracheunterricht im Allgemeinen und im DaF-Unterricht im Besonderen einen unterschiedlichen Stellenwert ein. Lange galt sie als Basis einer humanistischen Bildung, der Fremdsprachenunterricht war ihr

untergeordnet. Anders ausgedrückt: Der Sprachunterricht war weitgehend auf das Ziel Literatur ausgerichtet. Auf der anderen Seite steht die Einstellung, dass Fremdsprachenlehre und Literatur, aus verschiedenen Gründen, schlecht zusammenpassen bzw. dass Literatur im DaF-Unterricht im Sprachunterricht überhaupt nichts zu suchen habe. Es gibt zahlreiche Argumente gegen Literatur im DaF-Unterricht, die sich jedoch alle weitgehend entkräften lassen. Heute besteht unter den Experten Einigung darüber, dass Literatur, sofern sie richtig aufbereitet wird, sehr wohl ihren Platz im Sprachunterricht hat, und zwar von Anfang an (ebd., S.18 f.).

Die Rolle der Literatur im Fremdsprachenunterricht war immer sehr strittig. Man setzte die Literatur für die Erziehung der Identität der Lernenden ein, deshalb verwendete man die Literatur im Fremdsprachenunterricht nur in geringem Maße. Im Fremdsprachenunterricht wollte man die Lernenden hauptsächlich auf den kommunikativen Handel vorbereiten. Jedoch einigten sich Sprachforscher in den siebziger Jahren darauf, dass die Literatur im Fremdsprachenunterricht doch hilfreich sein kann. Die Literatur dient heute im Fremdsprachenunterricht für die Entwicklung von sprachlichen und interkulturellen Kompetenzen.

Auch wenn beruflich mit der deutschen Sprache nicht gearbeitet wird oder eine Distanz zur Literatur besteht, ist die Literatur im DaF-Unterricht nach Kuruyazici (1991) ein Vorteil für die Entwicklung der Grundfähigkeiten. Durch Lesen von literarischen Texten erweitert sich die Weltsichten des Menschen, die Fantasie wird angeregt und das Bedürfnis literarische Texte zu reflektieren wird erweckt. Dies alles kann zum selbstständigen Denken führen und kann zur Bildung der eigenen Identität helfen.

Jedoch sollte man bei der Planung des Literaturunterrichts im DaF folgende Aspekte berücksichtigen: die Interesselosigkeit und Motivationslosigkeit bei den Lernenden, längere Texte und das Bedürfnis den Text auswendig zu lernen. In manchen

Fremdsprachenunterricht, indem fremdsprachliche Literatur angewendet werden, verläuft der Unterricht oft so, dass die Lernenden alle literarischen Epochen, ihre wichtigen Vertreter und Werke auswendig lernen. Um eine Prüfung ablegen zu können, müssen sie nicht einmal die Werke vollständig lesen oder verstehen, es genügt den Werkinhalt zu wissen (vgl. ebd.). Mit solch einer Unterrichtsplanung kann man den Lernenden aus literarischen Texten praktisch nichts vermitteln. Somit kann man die Lernenden nicht dazu bewegen, in ihrer Freizeit literarische Werke zu lesen und die Literatur zu einem unverzichtbaren Bestandteil ihrer Existenz zu machen. Um für Lernende das Lernen einer Fremdsprache interessant und beliebt zu gestalten, ist die Planung des Unterrichts das A und O. Die Lernenden lernen nur, wenn sie Interesse zeigen und dabei motiviert sind. Literarische Texte sind für die Kulturvermittlung besonders wichtig, deshalb ist der Einsatz von literarischen Texten im Fremdsprachenunterricht fundamental. Diesbezüglich sollte man bei der Unterrichtsplanung moderne Techniken einsetzen, damit die Lernenden an literarischen Werken Vergnügen haben.

Literarische Werke sind mehrdeutig und können jedes Mal anders gelesen und verstanden werden. Sie sind zwar fiktional, haben aber eine enge Beziehung zur Realität, sodass sie eine neue Welt kreieren. Beim Lesen sollte man eine Kommunikation mit den literarischen Werken herstellen, indem man als Leser das Werk mit seinen eigenen Erfahrungen auffasst (vgl. ebd.).

Laut Kocak (2012) werden Lernenden im Fremdsprachenunterricht mit dem Arbeiten von literarischen Texten der realen Welt gegenübergestellt. Sie können sich im Unterricht beteiligen, indem sie über ihre eigenen Erfahrungen und Wissen erzählen.

Durch den Einsatz von literarischen Texten können die Lernenden ihre geistige Emanzipation entwickeln. Sie lesen fremdsprachliche literarische Texte aus anderen Kulturen und versuchen diese zu verstehen, sie entwickeln ihre eigenen Meinungen über den Text,

indem sie ihre eigenen Erfahrungen dabei einsetzen. Die Lernenden entwickeln mehrere Kompetenzen durch den Einsatz von literarischen Texten im Fremdsprachenunterricht. Man kann durch literarische Texte die Interkulturalität vermitteln und die Vorurteile und Stereotypen über die Zielkultur abbauen. Die Lernenden erweitern dabei ihre Weltsicht. Man kann die Zielsprache besser erlernen, indem man die Zielkultur kennenlernt. Die Lernenden erweitern ihre Denkfähigkeit und Kritikfähigkeit, indem sie die literarischen Texte hinterfragen. Allerdings sollte nach Koppsteiner (2001) literarische Texte im Fremdsprachenunterricht für die Kulturvermittlung eingesetzt werden. Die Lernenden können sich durch literarische Texte Gedanken über die Kultur der Zielsprache machen, dies kann für das Lernen der Fremdsprache eine Hilfestellung darstellen.

Neben der Kulturvermittlung lernen die Lernenden die Ästhetik der Fremdsprache. Sie entdecken Wortspiele, erweitern dabei ihren Wortschatz und lernen neue Denkweisen kennen. Die Lernenden erfahren hier auch einiges über die historischen Eigenschaften der Zielkultur. Somit eröffnet sich eine neue Welt für Lernenden, die sie bisher nicht kannten und erweitern somit ihre Weltanschauung.

7. Literaturdidaktik

Für Savova (2015) war die Rolle des Literaturunterrichts im Curriculum schon immer wechselhaft. Während der Zeit der Grammatik-Übersetzungs-Methode hatte man von literarischen Werken profitiert. Das Ziel war sozusagen die Literatur in der Originalsprache lesen zu können. Doch als die direkte Methode sich herabbildete, verlor die Literatur im Fremdsprachenunterricht ihre Stellung. Das Ziel der direkten Methode war die gesprochene Sprache beherrschen zu können, deshalb wurde die Literatur im Fremdsprachenunterricht verbannt. Gegen Ende der sechziger Jahre als die audiovisuelle und audiolinguale Methode im Trend war, wurden literarische Texte seltener verwendet. Sie dienten hauptsächlich nur für die Sprachfertigungs- und Landeskundeunterricht. Das Ästhetische wurde hier aus den

Augen verloren. Als die kommunikative Methode mit dem Einfluss der audiovisuelle/audiolinguale Methode entstand, haben authentische Texte in der Alltagssprache den Rang der Literatur komplett übernommen. Auch wie Hofmann (1985) es erläutert, kamen die „schlechten Zeiten“ für die Literatur im Fremdsprachenunterricht.

Doch für Ehlers (2016) hat sich in den siebziger Jahren nach der Reformierung des Schul- und Bildungswesens die Literaturdidaktik institutionalisiert. Die Literatur hat sich ihre Stellung im Fremdsprachenunterricht gesichert. Savova (2015) beschreibt die Nutzung der Literatur in dem heutigen Fremdsprachenunterricht in folgenden Sätzen:

Die literarischen Texte werden nicht mehr als ein unantastbares Bildungsgut betrachtet; entscheidend für ihre Auswahl für Unterrichtszwecke ist nicht mehr der Kanon, sondern die Interesse und Bedürfnisse der Lernenden; literarische Rezeption wird als ein aktiver, konstruktiver Prozess aufgefasst, bei dem die (kulturellen) Vorerfahrungen und der Erwartungshorizont des Lesers eine wichtige Rolle spielen. Diese Auffassungen bestimmen den neuen Stellenwert der literarischen Texte im DaF-Unterricht: Ihr Einsatz soll der komplexen Entwicklung der sprachlichen und interkulturellen Kompetenz sowie der Nutzung der affektiven und kreativen Komponenten des Lernens dienen (ebd., S.762).

Die Lernenden lernen durch fremdsprachliche literarische Texte neben den sprachlichen Strukturen, auch die Werte und Normen der Zielkultur kennen. Somit können sie ihre eigene Kultur und die Zielkultur in Vergleich setzen. Sie nutzen ihre eigenen Erfahrungen, um die Texte zu verstehen und lernen dabei die Ereignisse zu hinterfragen. Die Lernenden bearbeiten die literarischen Texte, indem sie ihre Kreativität erwecken.

Agossavi (2010) ist der Meinung, dass die Literatur die menschliche Existenz beeinflusst. Hätte man es bewiesen, dass die Literatur doch keinen Einfluss auf die Existenz

hat, würde man diese schon längst aus dem Unterricht abschaffen. Deshalb ist die Vermittlung der Literatur im Unterricht wichtig.

Unter Literaturdidaktik versteht man den Inhalt und die Struktur der Literatur mit der Lebenserfahrung der Lernenden in Verbindung zu bringen. Aus didaktischer und pädagogischer Sicht hat die Literatur eine bildende, erziehende und belehrende Funktion bzw. Wirkung auf die Lernenden (vgl. ebd.).

Für Ünal (2007) geht es im Fremdsprachenunterricht hauptsächlich um die Förderung und Festigung der fremdsprachlichen Kompetenzen der Lernenden. Hierbei ist die Stellung der Literatur seit den achtziger Jahren erkennbar. Die Literatur erfüllt bestimmte Funktionen im Fremdsprachenunterricht, wie das Interesse der Lernenden für Landeskunde und die Entdeckung der interkulturellen Kommunikation. Sie bietet also eine Basis für einen lernerorientierten, sprachbewussten, landeskundlichen und kulturellen Fremdsprachenunterricht. Laut Graf von Nayhauss (1995) hat die Literaturdidaktik die Aufgabe zu bestimmen, mit welchen Texten, bestimmte Ziele erreicht werden sollen. Sie ist von dem Interesse der Gesellschaft abhängig. Das Curriculum wird nach den Bedürfnissen der Erziehung von Lernenden erstellt. Es werden dabei zukünftige Aspekte berücksichtigt. Das Lernziel der Literaturdidaktik ist die erwünschte Veränderung der Lernenden. Diese Veränderungen sind: die „Teilnahme am literarischen Leben“ und die „Lesemündigkeit“ der Lernenden.

Nach Engler (2016) ist der Erwerb der Literaturkompetenzen vorteilhaft für die Lernenden. Die Lernenden erlernen dabei sich mit fremdsprachlichem Verstehprozess auseinanderzusetzen und bauen dabei mentale Sprachstrukturen auf, um sie dann für das Erlernen und Verstehen der Zielsprache nutzen zu können.

Neuner und Hunfeld (1993) erläutern die Literatur und die Verbindung zur Fremdsprachendidaktik folgendermaßen: „Literatur wird als Zeugnis der höchsten kulturellen

Leistungen der Zielsprachkultur angesehen und sollte zum einen zu literarischer Bildung führen und zum anderen zur Charakterbildung und Persönlichkeitsentwicklung der Fremdsprachlernenden beitragen.“ (ebd., S.24). Das Lesen von literarischen Texten soll in der Zielsprache stattfinden, doch die Besprechung des Textes sollen in der Muttersprache geführt werden, damit die Charakterbildung und die Persönlichkeitsentwicklung erfolgreich ablaufen.

Laut Vanhaegendoren (2004) kann man durch den Einsatz der Literatur im Fremdsprachenunterricht nicht nur die Lesefähigkeit der Lernenden weiterentwickeln, sondern auch das Verständnis für die literarische Qualität bewusst machen. Man soll hier die Unterschiede zwischen Sachtexten und literarischen Texten andeuten, damit die Lernenden aus literarischen Texten das Ästhetische herausarbeiten und sie für das eigene Dasein nutzen können. Neben der ästhetischen Erziehung sollte man die Erziehung der Emanzipation nicht vergessen. Durch die Emanzipation sollen die Lernenden die Fähigkeit entwickeln, eine eigene Meinung über literarische Texte zu bilden und ihre Stellung in der Gesellschaft zu erkennen. Durch literarische Texte lernen Lernenden neue Erfahrungen im eigene und in der Außenwelt zu sammeln, können Vorurteile gegen andere Kulturen abbauen und soziale Aspekte hinterfragen, ohne diese gleich zu akzeptieren. Somit kann man durch die literarische Kommunikation die Sensibilisierung der Lernenden fördern.

Ünal (2007) vertritt die Meinung, dass die Lernenden ein Gespräch mit dem literarischen Text führen sollen. Dabei steht das interkulturelle Verstehen im Mittelpunkt. Die Lernziele des interkulturellen Verstehens sind die Perspektivenübernahme und Empathie. Durch die Perspektivenübernahme kann der Lernende sich in die Lage der Figur im Text hineinversetzen und die Handlung mit dem eigenen Weltwissen und Erfahrungen erneut erarbeiten. Während dem Vorgang kann der Lernende Empathie empfinden. Dieser Prozess ist eine Hilfe für die Entwicklung der Persönlichkeit der Lernenden.

Ünal (2010) erläutert die Interkulturalität durch die Literatur mit folgenden Sätzen:

Zwei Welten, die Welt des Lesers und die Welt des Textes, stoßen hier aufeinander.

Die Konfrontation der eigenen Welt und mit der fremden Welt bringt den Leser zu Reflektion der Fremdheit und der eigenen Erfahrungswelt. Man sagt auch: die eigenen Normen werden konfrontiert mit den im Text vermittelten. Die eine Kultur, die des Lesers, tritt in einen Dialog mit der anderen, der des Textes (ebd., S.120).

Die Interkulturalität somit auch das Fremdenverstehen kann man durch die Literatur fördern. Die Lernenden entwickeln dabei ihre Perspektive. Sie lernen durch Texte neue Kulturen kennen und bauen dabei Vorurteile ab.

Bredella (1995) beschreibt das Fremdenverstehen in der Literaturdidaktik folgendermaßen:

Einmal geht es darum zu erkennen, wie der andere die Dinge sieht und zum anderen darum, wie mich diese Sichtweise anspricht und herausfordert. Beide Momente gehören zusammen und lassen erkennen, dass es sich beim interkulturellen Verstehen um einen Bildungsprozess handelt, bei der sich der Verstehende selbst verändert. Verstehen steht somit in einer Spannung zwischen Eigenem und Fremdem (ebd., S.20).

Aus literarischen Texten kann man vieles erlernen. Sie erzählen viel über den Autor, über die Epoche, indem sie verfasst wurde und den gesellschaftlichen Umstand, indem sie Entstanden sind, die geistigen und literarischen Traditionen, bestimmte Fragen, Probleme und Ideen. Durch die Literatur kann man fremde Kulturen kennenlernen. Dies alles kann man aus literarischen Texten herausfiltern. Sie hat bei der Vermittlung der Zielsprache eine bedeutende Rolle.

Jedoch erfolgt die Charakterbildung, Persönlichkeitsentwicklung, Emanzipation, Empathie und die Entwicklung des eigenen Daseins erst, wenn die Lernenden die Motivation dazu haben. Leider fehlt meistens das Interesse der Lernenden aus literarischen Texten etwas zu lernen. Die Lernenden sehen meistens die Literatur nur als eine Unterrichtseinheit, die

Prüfungsrelevant ist. Deshalb muss die Literatur im Fremdsprachenunterricht die Bedürfnisse und die Interessen der Lernenden berücksichtigen. Damit fremdsprachliche literarische Texte den Lernenden Spaß machen, sollte man über das traditionelle Unterrichtsverfahren hinausgehen und sie kreativer gestalten. Für Ünal (2007) verläuft der traditionelle Literaturunterricht oft so, dass der Text im Mittelpunkt steht und die ganzen Unterrichtsphasen nur die richtige Analyse und Interpretation des Textes umfassen. Die Lernenden antworten die Fragen der Lehrkraft um das Ziel zu erreichen. Die Fragen haben meistens nur eine richtige Antwort. Den Lernenden werden somit die Chance genommen die eigentlichen Ziele des modernen fremdsprachlichen Literaturunterrichts zu erreichen.

Für Ehlers (2001) haben literarische Texte im Fremdsprachenunterricht folgende Aufgaben: Im Gegensatz zu authentischen Texten in Lehrwerken, reizen literarische Texte die Lernenden dazu an am Unterricht miteinander zu kommunizieren, sie tauschen sich über ihre Erfahrungen aus und sehen literarische Texte nicht nur als Informationsquellen, sondern haben Freude am Lesen. Der heutige Literaturunterricht soll so gestaltet werden, dass die Lernenden die literarischen Texte, laut Kast (1994), nicht durch den „sprachdidaktischen Fleischwolf“ drehen, sondern mit ihnen ein Gespräch führen. Der Unterricht soll lerner- und handlungsorientiert stattfinden. Nicht der Text soll im Mittelpunkt stehen, sondern die Lernenden. Anhand fremdsprachlicher literarischer Texte können Lernende ihren Wortschatz erweitern, neue Satzstrukturen entdecken und die deutsche Grammatik lernen. Wichtig ist auch, dass die Lernenden, anhand fremdsprachlicher literarischer Texte fremde Kulturen, fremde Gesellschaften und andere Denkweisen kennenlernen. Laut Feld-Knapp (1996) sollen die Lernenden ihre Gedanken über den Text frei äußern können. Sie sollen mit dem Werk kritisch und kreativ umgehen. Die Lernenden sollen selbstbewusst Handeln, denn in der Literatur gibt es keine falsche Meinung. Für Ünal (2010) soll Literatur im DaF-Unterricht die Lebenserfahrungen der Lernenden berücksichtigen und alle Lernenden einzeln Acht geben. Es

gibt keine falschen Interpretationen von Texten, alle Interpretationen werden anerkannt, da jeder Lernende individuell ist und eigene Lebenserfahrungen besitzen. Die Lernenden sollen dazu gefördert werden den Text zu hinterfragen. Nach Kast (1994) soll die Handlung im Unterricht so stattfinden, dass die Lernenden Produktiv mit dem Text umgehen und mit diesem spielen. Sie sollen währenddessen kreativ handeln, den Text mit der eigenen Phantasie konfrontieren und den Text selbstständig reflektieren.

Laut Altmayer (2010) sollte man im Fremdsprachenunterricht nicht nur literarische Texte einsetzen, sondern auch andere Textsorten wie Dialoge oder Sachtexte, da literarische Texte im Gegensatz zu anderen Textsorten etwas schwieriger sind und mehr Zeit und Energie verbrauchen. Allerdings sollte man bei der Auswahl von literarischen Werken bzw. Texten definitiv das Niveau der Lernenden berücksichtigen. Anschließend sollte man für die Vermittlung die passende Methode auswählen und den Unterricht so gestalten, dass die Lernenden dabei auch Vergnügen haben. Die Lehrkräfte sollen die Lernende dazu fördern mit dem Text zu spielen, sie hinterfragen und sie reflektieren. Dabei sollen sie auf die Kulturvermittlung achten. Am Ende sollten die Lernenden sich über bestimmte kulturelle Begriffe wie „Heimat“ und „Ehre“ etc. in der eigenen und in der Zielkultur Gedanken machen und sie vergleichen. Sie sollten dazu fähig sein mit ihren eigenen Erfahrungen den Text zu interpretieren und ihre eigene Meinung darüber reflektieren.

7.1. Lesestrategien. Lesestrategien sind eine Reihe von Hilfsmitteln, die man für das Verstehen von Texten anwendet. Laut Jaquin (2010) werden Lesestrategien im fremdsprachendidaktischen Kontext als Mittel bezeichnet, die bewusst für den Sinnkonstruktionsprozess beim Lesen eines Textes eingesetzt werden.

Häufig haben Lernenden Schwierigkeiten Texte zu verstehen die sie lesen. Deshalb ist es sinnvoll, dass die Lernenden Lesestrategien beim Lesen einsetzen. Lesestrategien sind Werkzeuge, die die Lernenden für das Verstehen von verschiedene Textsorten und Leseziele

einsetzen. Lesestrategien sind Methoden die man für die Textentlastung anwendet. Mit diesen Methoden können auch schwache Leser schwierige und anspruchsvolle Texte verstehen.

Laut Morgenstern (2012) werden literarische Textsorten ausführlicher bearbeitet, da literarische Texte bedeutungsoffen und oftmals mehrdeutig sind. Deshalb müssen die Lernenden den Sinn selbst konstruieren.

Für die Entlastung beim Lesen des Textes können die Lernenden Lesestrategien, die aus drei Phasen besteht durchführen. Dies sind Phasen die „vor dem Lesen“, „während des Lesens“ und „nach dem Lesen“ stattfinden.

Bei der Phase „vor dem Lesen“ wird eine Vorentlastung durchgeführt. Hier wird das Vorwissen der Lernenden aktiviert. Die Lernenden haben ihren ersten Eindruck über den Text und über das Thema, indem sie den Text überfliegen.

Bei der Phase „während des Lesens“ werden die Verstehensprobleme erkannt und der Inhalt wird bekannt.

Bei der Phase „nach dem Lesen“ können die Lernenden den Text inhaltlich kurz zusammenfassen und den Text reflektieren und beurteilen.

7.2. Lesen und Verstehen von fremdsprachlichen literarischen Texten. Ehlers (1991) erklärt in folgenden Worten wie das Gespräch zwischen Text und Leser stattfinden:

Lesen ist eine Verstehenstätigkeit, die darauf zielt, sinnvolle Zusammenhänge zu bilden. Sie wird auf der einen Seite gesteuert von dem Text und seiner Struktur, auf der anderen Seite von dem Leser, der sein Vorwissen, seine Erfahrung, seine Neigungen und sein Interesse an einem Text heranträgt (ebd., S.4).

Fremdsprachenlernende können das Lesen und Verstehen von fremdsprachlichen literarischen Texten anhand verschiedener Lesestrategien erlernen. Der Lernprozess wird durch die Stilistik des Textes und durch die Erfahrungen und Vorwissen der Lernenden

gesteuert. Im Laufe dieses Kapitels werden wir verschiedene Lesestrategien von Ehlers für das Verstehen von fremdsprachlichen literarischen Texten kennenlernen.

7.2.1. Verstehen. Der Lernende kann aus einem Text mehr herauslesen als das Gedruckte, denn er weiß, dass literarische Texte einen Hauptgedanken haben. Das macht einen Text interessant und lesenswert. Durch Konnotationen kann der Text über die soziale Situation und über den Verhalten der Figur im Text viel aussagen. Dadurch erfährt der Lernende die Intention des Autors. Dies alles wird dem Lernenden nicht mitgeteilt, jedoch erfasst er diese trotzdem. Der Lernende interpretiert den Text mit seinem Sprachwissen, seinen Erfahrungen und seinem Vorwissen, somit kann er die Pointe des Textes erfassen. Da jeder Lernende individuell ist und jeweils verschiedene Erfahrungen und Vorwissen besitzen, entstehen verschiedene Interpretationen vom Text. Nach dem Erfassen der Pointe kann der Lernende einen Vergleich zwischen seiner Kultur und der Zielkultur durchführen. Dies spielt eine bedeutende Rolle für die Kulturvermittlung der Zielsprache. Damit keine Verstehensprobleme auftreten muss der Lernende Hintergrundwissen bzw. Kontextwissen besitzen (vgl. ebd.).

7.2.2. Der Lernende als Mitspieler. Während des Lesens ordnen die Lernenden einzelne Informationen, wie soziale Situationen, Geschehen oder die Gesamtabsicht des Autors, die im Text in Zusammenhänge stehen. Bei manchen literarischen Texten kann der Vorgang schnell ablaufen, da der Text sich leicht und flüssig lesen lässt und bei Lernenden in Bild und Gedanken sofort übertragbar ist. Jedoch kann der Vorgang auch schwer ablaufen, indem der Lernende im Werk immer wieder zurückblättert und sich dabei Gedanken machen muss. Während der Lernende sich Gedanken über den Text macht, sollte er „Wer? Was? Wie? Worüber?“ Fragen beantworten. Die Antworten zu diesen Fragen stehen nicht im Text, der Lernende beantwortet sie mit eigenen Erfahrungen. Danach kann er Vergleiche zwischen der Ausgangskultur und der Zielkultur durchführen. Somit interpretiert er den literarischen

Text von seiner eigenen Perspektive. Die Interpretation des Textes von einem fremdsprachlichen Lernenden ist wahrscheinlich anders, als eine Interpretation von einem Muttersprachler, da die gesellschaftlichen und kulturellen Aspekte für die Lernenden fremd ist. Den Inhalt des Textes kann der fremdsprachliche Lernende durch seine Erfahrungen erfassen, jedoch reichen die Erfahrungen des Lernenden für die Erfassung der Stilmittel des Autors nicht aus. Durch das Stilmittel können Sätze Nebenbedeutungen haben, die unterschiedlich interpretiert werden können. Hierbei spielen neben den Erfahrungen auch das Sprachgefühl, die Sensibilität und das Kontextwissen der Lernenden eine bestimmte Rolle. In den literarischen Texten geht es eigentlich nicht nur um die Perspektive des Autors bzw. des Erzählers, sondern auch um die Perspektive der Lernenden. Literarische Texte haben eine Wirkung auf den Lernenden, sie rufen Gefühle hervor und lösen Reaktion auf bestimmte Figuren und Geschehnisse aus. Durch die Subjektivität kann der Lernende den Autor oder das Geschehnis im Text einordnen und bewerten. Literarische Texte beeinflussen den Lernenden unterschiedlich je nach dem Alter, Erfahrung und Kultur (vgl. ebd.).

7.2.3. Fragestrukturen für den literarischen Fremdsprachenunterricht. Mit der Beantwortung folgender Fragen, z. B. welchen Sinn- und Verstehensebenen der Text enthält, was die Lernenden nach dem ersten Lesen erfassen und wo die Schwierigkeiten für das Verstehen entstehen können, ob die Lernenden ein Vorwissen brauchen, um den Text zu verstehen, welche Textinhalte dem Lernenden einen subjektiven Einstieg bieten und ob das Anknüpfen der Erfahrungen der Lernenden innerhalb des Textes möglich ist, können Lehrkräfte passende fremdsprachliche literarische Texte für den Unterricht auswählen (vgl. ebd.).

Während des Lesens konzentriert sich der Lernende auf den thematischen Leitfaden, die als Orientierung dient. Bei dem ersten Lesen nimmt der Lernende nicht alle Bedeutungsaspekte eines Textes auf, er filtert wichtige thematische Inhalte heraus. Der

Lernende fügt sie aneinander, dass er am Ende ein Gesamteindruck hat und bildet somit eine Ganzheit. Hiermit hat der Lernende das erste Gesamtverständnis (Globalverstehen) des Textes. Dies soll das erste Ziel des Literaturunterrichts sein. Bei dem wiederholtem Lesen kann man das Globalverstehen detaillieren, indem man weitere Aspekte berücksichtigt. Die Lehrkraft soll mit den Lernenden die Textinhalte aufgliedern und sie besprechen. Jedoch sind nicht alle Textinhalte gleich wichtig und interessant. Deshalb sollte man Inhaltsfragen stellen, die auf das Verstehen des Hauptgedanken des Textes zielen. Die Lehrkraft sollte dies schon vor dem Unterricht vorbereiten. Der Text wirft eine Reihe von Fragen auf, die vielleicht beantwortet werden oder auch nicht. Das Aufwerfen von Fragen und damit Offenhalten von Zusammenhängen ist eine beliebte literarische Technik, deren Funktion den Lernenden neugierig macht und Spannung erzeugt. Dies hat einen wichtigen didaktischen Wert, weil der Lernende mit dem Text ein Gespräch führt. Somit kann der Lehrkraft Motivation und Interesse der Lernenden erwecken und die Lernenden im Unterricht aktiv mit einbeziehen (vgl. ebd.).

Um Verstehensschwierigkeiten zu vermeiden, sollte man lerntheoretische Regeln bzw. Einsichten beachten:

1. Man geht vom Leichten zum Schwierigen, vom Einfachen zum Komplexen, vom Konkreten zum Abstrakten. Man soll vom Text ausgehen und weitere Bedeutungsaspekte thematisieren und von den Fragen und Interessen der Lernenden ausgehen.
2. Man lernt immer auf der Grundlage dessen, was man bereits weiß. Man soll Wissens- und Verstehensgrundlagen durch Vorinformationen schaffen (vgl. ebd.).

Ein wichtiger Aspekt des Verstehens sind die subjektiven Erfahrungen der Lernenden. Deshalb sollte man den Unterricht so gestalten, dass die Lernenden ihre eigenen Erfahrungen mit einbringen, ausdrücken und langsam entfalten können. Somit können Lernenden einen

fremdsprachlichen Text persönlich aneignen. Dies hat eine lernpsychologische Funktion. Sich selbst einbringen zu können, erhöht die Motivation und das Interesse am Lernen. Die Lernenden können das Neue und das Fremde leichter verarbeiten, indem sie es mit ihren persönlichen Erfahrungsbereichen in Verbindung bringen. Ein weiterer Bestandteil ist die Intuition. Das Verstehen verläuft nicht nur über den Kopf und über Begriffe, sie verläuft auch gefühlsmäßig (vgl. ebd.).

Die Anknüpfung an die Erfahrungswelt der Lernenden ist sehr wichtig. Man lernt und versteht durch die Erfahrungen, die bereits gemacht wurden. In der Begegnung mit fremden Welten bzw. Texten soll der Lernende die Kategorien der Erfahrungen überprüfen und dabei lernen Vorurteile einzuschränken. Das neu Erlernte soll der Lernende dann in eine neue Kategorie aneignen können (vgl. ebd.).

7.2.4. Lesen als Tätigkeit. Bisher haben wir Bedingungen und Voraussetzungen des Verstehens von Situationen und Figuren, die in literarischen Texten im Mittelpunkt stehen, erarbeitet. Jedoch ist der Hauptmerkmal in literarischen Texten, die Geschichten, die erzählt werden. Damit der Autor seine Geschichte übermitteln kann, gliedert er sie in Einheiten ein. Dies sieht man an der Textstruktur, an Absätzen und Kapiteleinteilungen. Allerdings erkennt man nicht an allen literarischen Texten eine Gliederung. Damit das Verstehen für die Lernenden einfacher wird, ist eine Gliederung des Textes wichtig. Die Einheiten haben eine bestimmte Aufgabe. Sie führen den Lernenden schrittweise zu dem Verstehen des Textes. Die Lernenden erkennen den Themawechsel in der Geschichte, indem eine Einheit endet und eine neue beginnt (vgl. ebd.).

Es gibt zwei Hauptkategorien für die Gliederung und Themenwechsel in einer Geschichte: das Wechsel von Zeit und Raum. Durch die Fortsetzung von Thema, Zeit und Raum entwickeln sich lückenlose (kohärente) Zusammenhänge des Textes und durch den Wechsel von Thema, Zeit und Raum kann die Geschichte in Einheiten gegliedert werden.

Jedoch können auch unverbundene (inkohärent) Einheiten in Geschichten auftreten, die inhaltlich und thematisch mit der Geschichte keine Verbindung haben, man nennt sie Exkurse. Man kann sie wie zum Beispiel für die Erzählung der langen Zeit, die vergangen ist, anwenden (vgl. ebd.).

Die Themen und Inhalte von literarischen Texten beinhalten allgemeinhensliche Erfahrungen und sprechen auch Lernende aus anderen Zeiten und Kulturen an. Auch wenn der Lernende die Erfahrungen, die in der Geschichte erzählt werden, nicht gemacht hat, kann er sie nachvollziehen und daraus etwas lernen. Die Lernenden können Texte, die aus einer anderen Zeit und Kultur stammen befragen, ob sie eine Wirkung auf sie haben oder nur als ein historisches Dokument betrachtet werden. Literarische Texte können bei Lernenden Aufmerksamkeit und Gefühle wecken. Die Lernenden können die Texte auf ihre eigene Gegenwart beziehen. Das ist ein Bestandteil des Verstehens und wird Applikation genannt (vgl. ebd.).

7.2.5. Hinweise für den Literaturunterricht. Bei der Auswahl von literarischen Texten im Unterricht sollten die Lehrkräfte folgende Fragen, die bei dem vorherigen Punkt Fragestrukturen für den Literaturunterricht aufgelistet sind, beantworten. Jedoch sprechen diese Fragen nicht alle Texte an und müssen im Unterricht thematisiert werden. Der Verstehensvorgang verläuft nicht immer in dieser Reihenfolge ab. Meistens überspringen die Lernenden das Einfache und gehen gleich zu den schweren Einheiten des Textes. Allerdings sollen diese Fragenstrukturen den Lehrkräften zur Hilfe dienen um das Verstehen der Lernenden einordnen zu können und den Lernprozess zu fördern. Jedoch sollte man nicht vergessen, dass Inhaltsverstehen individuell ist. Dies sollte man bei der Unterrichtsplanung berücksichtigen. Bei der Verwendung von literarischen Texten muss man sich erst einmal Gedanken darüber machen, ob die Lernenden ein Vorwissen besitzen müssen, um die Geschichte zu erfassen, ob die Lernenden anhand des Textes fremdsprachliche kulturelle

Verstehensfähigkeit entwickeln können und mit dem Text in ein Gespräch kommen können, oder ob sie eigentlich alles in der erzählten Geschichte verstehen müssen, da es verschiedene Stufen des Verstehens von fremdsprachlichen literarischen Texten gibt. Die Lernenden müssen nicht alles verstehen. Denn eine zu lange und intensive Bearbeitung des Textes, kann die Freude und Interesse am Lesen einschränken. Damit der literarische Fremdsprachenunterricht den Lernenden Freude macht, sollte sie die Interesse und Neigungen der Lernenden ansprechen und an die Erfahrungswelt der Lernenden anknüpfen (vgl. ebd.).

7.2.6. Das Gespräch mit einem fremdsprachlichen Text. Das Lesen und Verstehen von literarischen Texten ist ein dialogischer Prozess. Das muss erst gelernt werden. Dies spielt eine große Rolle, wenn der Text aus einem anderen gesellschaftlichen und kulturellen Raum kommt, weil die eigene Wahrnehmung, Erwartung und Verstehen anders ist (vgl. ebd.).

Nach dem normalen Lesevorgang wird zunächst der Hauptgedanke des Textes erfasst. Doch der Lernende hat nicht nur das Thema im Kopf, sondern auch einen bestimmten Eindruck von dem Text. Der erste Eindruck kann viel über den Text aussagen und über den Lernenden und seine Wahrnehmungsweise. Der Text kann fremd wirken, die Figuren, die Art ihres Miteinanderumgehens, ihr Verhalten, ihre Sprache, ihr sozialer Umfeld etc. Doch in dieser Fremdheit liegt ein Reiz, weil man etwas Neues über eine vergangene Zeit erfährt. Man kann dadurch andere Erfahrungen und Welten entdecken und mit dem eigenen vergleichen. Jedoch kann man manche literarische Texte nur mit dem Hintergrund bestimmter Erzählkonventionen und gesellschaftliche, wie ästhetische Funktionen des Erzählens, wie zum Beispiel in der europäischen Tradition wahrnehmen. Wer den Hintergrund nicht kennt und sich dafür nicht interessiert, wird die Geschichte unterschiedlich lesen (vgl. ebd.).

Nach dem Lesen hat man wahrscheinlich verschiedene Vermutungen, vielleicht aber möchte man noch mehr über die Geschichte wissen, bevor man Vermutungen macht. Die ersten Eindrücke und Reaktionen sind ein Zeichen dafür, dass der Text die Aufmerksamkeit

der Lernenden erweckt hat und dass sie sich Teile des Textes auf eigene Art angeeignet haben (vgl. ebd.).

Literarische Texte haben eigene Mittel, um die Wahrnehmung des Lesers zu lenken und die Rezeption zu steuern. Mit Fragen für die Schlusszene könnte man die Lernenden zu Überlegungen anregen. Der Text fördert den Lernenden auf, seine Augen innerhalb des Textes wandern zu lassen und von verschiedenen Standorten aus eine Figur, Situation oder Geschehen zu betrachten. Mit jeder Blickpunktveränderung, ändert sich auch die Erwartungen der Lernenden, ihre Fragen und Vermutungen. Die Rezeption der Lernenden wird durch offene Fragen im Text und bestimmte Strategien der Wahrnehmungslenkung gesteuert. Ein weiteres literarisches Mittel, die die Rezeption beeinflusst, ist die Perspektive (vgl. ebd.).

7.2.7. Didaktische Konsequenzen. In diesem Teil des Kapitels werden wir feststellen, wie wir die Lernenden dazu fördern, mit dem fremdsprachlichen literarischen Text ein Gespräch zu führen. Wir müssen erst festlegen, was die Lernenden schon können und was sie noch lernen müssen, um in ihrer Perspektive den Sinn des Textes darstellen zu können. Die Lehrkraft sollte erst bestimmte Aspekte berücksichtigen, bevor sie einen passenden literarischen Text für den Fremdsprachenunterricht aussucht. Sie muss erst einmal festlegen, im welchem Jahr des Studiums der Text eingesetzt werden kann. Danach muss sie feststellen, wie lang sie den Text im Unterricht bearbeiten möchte. Demzufolge muss sie sich Gedanken darüber machen, ob die Lernenden die Leseflüssigkeit für den Text haben, ob sie den Inhalt des Textes ohne Hilfe erfassen können und welche Verständnisschwierigkeiten auftreten können (vgl. ebd.).

Während die Lernenden einen fremdsprachlichen literarischen Text lesen, sollten sie dazu fähig sein, den Hauptgedanken des Textes zu verstehen. Das Ziel des fremdsprachlichen Literaturunterrichts besteht darin, dass die Lernenden vielmehr vom Text verstehen sollten. Sie sollen in der Lage sein, die Zusammenhänge des Textes zu verstehen und dabei die

Verständnisschwierigkeiten zu beheben. Hierbei spielen das Verhalten und die Interesse der Lernenden, ihr kulturelle Hintergrund und die Verstehensmöglichkeiten eine wichtige Rolle. Es ist viel wichtiger, dass die Lernenden die Fragen, die der Text aufwirft zu ihren eigene machen, statt alle Textbereiche zu erfassen. Somit können sie mit dem fremdsprachlichen Text ein Gespräch führen (vgl. ebd.).

Es ist wichtig, dass die Lernenden ein selektives Verstehen entwickeln. Dabei muss sich die Lehrkraft über die Text- und Themenbereiche und über den Unterrichtsablauf entscheiden, um das selektive Verstehen der Lernenden unterstützen zu können. Es gibt verschiedene Arten des Verstehens, manche Lernenden verstehen den Textinhalt emotional, manche versetzen sich in die Geschichte und manche vergleichen die Geschichte mit ihrer eigenen Welt. Letzendlich setzten sich die Lernenden mit dem fremdsprachlichen literarischen Text auseinander und entwickeln ihre fremdsprachliche Verstehensfähigkeit (vgl. ebd.).

7.2.8. Ästhetische Wahrnehmung. Die Geschehnisse, Situationen und Figuren, die in fremdsprachlichen literarischen Texten im Mittelpunkt stehen, werden von Lernenden zuerst erfasst. Die Form des Textes, ist genauso wichtig wie der Inhalt des Textes. Für die Lernenden ist es allerdings nicht einfach die Form des Textes wahrzunehmen. Für die Wahrnehmung sind die ästhetische Sensibilisierung, der Sprachgefühl, die literarische Erfahrung und die sprachliche und kulturelle Erfahrung relevant (vgl. ebd.).

Damit die Lernenden eine ästhetische Wahrnehmung entwickeln, kann man mit ihnen Textvergleiche durchführen, damit sie die formale und stilistische Form einer fremdsprachlichen literarischen Textes und ihre Bedeutungen erkennen. Die Lernenden sollen eine funktionale Vorgehensweise durchführen und auf die dargestellten Inhalte, auf den Erzähler und seine Absichten und auf die Wirkung bei den Lernenden beachten. Dadurch

entwickeln die Lernenden Deutungstechniken. Sie können durch diese funktionalen Vorgehensweisen die Zusammenhänge im Text bewerten (vgl. ebd.).

7.2.9. Perspektivenwechsel. Das Lesen und Verstehen sind ein dialogischer Prozess zwischen dem fremdsprachlichen literarischen Text und dem Lernenden. Um den Text besser zu verstehen, müssen die Lernenden von ihrer Neigungen, Interessen, Vorstellungen und Wissen zufügen. Damit die Lernenden beim Lesen von fremdsprachlichen literarischen Texten, als aktiver Mitspieler teilnehmen und den Text besser zu verstehen, müssen sie die Verstehensbedingungen des Textes wahrnehmen. Man kann das erlernen, indem man Erfahrungen mit Texten, die verschiedene Strukturen haben macht (vgl. ebd.).

Die Lernenden verstehen beim Lesen einer fremdsprachlichen literarischen Textes nicht alles. Es ist wichtig, dass sie zunächst die Verstehensprobleme erfassen und erkennen. Eine ständige hin- und herwechseln der Perspektive im Text kann das Verstehen der Lernenden hindern. Auch die Hauptinformation eines Textes kann durch Nebeninformationen verdeckt werden, sodass die Lernenden erst einmal die Nebeninformationen erfassen müssen, um zu der Hauptinformation zu gelangen. Durch Deutungsmustern im Text können die Lernenden die Charakteristik der Figuren erkennen und können dadurch kulturelle Eigenschaften der Zielsprache herausnehmen. Das Ziel des fremdsprachlichen Verstehens ist, dass die Lernenden fremde Texte mit ihren eigenen Erfahrungen verstehen. Die Perspektivenwechsel der Lernenden sind dafür wichtig, um die fremdsprachlichen literarischen Texte aus ihrer eigenen Welt zu erarbeiten (vgl. ebd.)

7.2.10. Entwicklung einer fremdsprachlichen Verstehensfähigkeit. Um die fremdsprachliche Verstehensfähigkeiten bei den Lernenden weiterzuentwickeln, muss man als Lehrkraft den Verstehensprozess der Lernenden anregen und lenken. Jedoch muss man davor wissen, was die Lernenden im Text verstanden oder nicht verstanden haben und wie sie es verstanden haben. Um das als Lehrkraft zu erfahren, sollte man mit den Lernenden den Text

besprechen und Fragen über den Text stellen oder ein Leseprotokoll mit den Lernenden erstellen (vgl. ebd.).

Durch Leseprotokollen kann man sehen, wie weit die Lernenden den Text verstanden haben, welche Schwierigkeiten aufgetreten sind, was für Wirkungen der Text bei den Lernenden ausgelöst hat, welche Gedanken die Lernenden über den Text haben und ob der Text überhaupt die Interesse der Lernenden erweckt hat. Allerdings kann es für die fremdsprachlichen Lernenden schwer fallen, solch ein Protokoll zu führen, da sie die ganze Energie dafür geben, den fremdsprachlichen literarischen Text zu verstehen und die Möglichkeit für die eigene Beobachtung nicht haben. Deshalb ist es wichtig, dass man den Lernenden direkte Aufgabenstellungen, z. B. was sie nicht verstanden haben oder was sie über den Text denken, zuweist (vgl. ebd.).

Da fremdsprachliche literarische Texte bei den Lernenden Verstehensprobleme auslösen werden, sollte man die Interpretation schrittweise durchführen. Hierbei sollte man induktiv vorgehen, also „vom Bekannten zum Unbekannten“. Die Lernenden sollen zunächst einmal notieren, was sie über den Text wissen und was sie über den Textinhalt verstanden haben. Anschließend sollen sie notieren, was sie nicht verstanden haben und was sie verstehen wollen. Wichtig ist es direkte Fragen über den Textinhalt zu stellen, damit man die Verstehensprobleme der Lernenden erkennt. Die Lernenden verstehen oftmals die fremdsprachlichen literarischen Texte oberflächlich. Deshalb ist es wichtig, den Inhalt des Textes gründlich zu besprechen. Somit lassen sich viele Verstehensprobleme lösen. Als Lehrkraft sollte man die Lernenden dazu anregen ihre Interpretations- und Verstehensvorgang zu beschleunigen. Diese Anregung soll bei den Lernenden Fragen über den Text auslösen, Deutungshypothesen bilden, ihre Aufmerksamkeit auf die Einheiten des Textes geben, die sie nicht berücksichtigt haben, ihre Fragen zum Text vertiefen, den Text bewerten, eine Beziehung zu dem Text herstellen, die Situationen mit eigenen Erfahrungen interpretieren und

die zwei Welten vergleichen. Dieser Vorgang wird die Wahrnehmung der Lernenden erweitern und die verankerten individuellen und kulturellen Weltanschauungen brechen. Somit entdecken die Lernenden etwas Neues und Fremdes. So können sie neue Perspektiven in fremdsprachlichen literarischen Texten entwickeln (vgl. ebd.).

Damit die Lernenden bestimmte gesellschaftliche Aspekte in fremdsprachlichen literarischen Texten erfassen können, müssen sie ihr Deutungsmuster aktualisieren. Um etwas Neues und Fremdes zu verstehen, reichen die vorhandenen Deutungsmuster nicht immer aus. Deshalb ist das Verstehen von fremdsprachlichen literarischen Texten ein weiterentwickelnder Lernprozess, bei dem die Lernenden ihr Deutungsmuster aktualisieren (vgl. ebd.).

7.2.11. Erwartungen der Lernenden. Erwartungen, die durch das Lesen von fremdsprachlichen literarischen Texten, steuern die Lese- und Verstehensprozesse der Lernenden. Diese Erwartungen entstehen durch den Deutungsmuster, die die Lernenden besitzen. Hierbei ist das Wissen, was die Rezipienten bereits haben von Bedeutung. Dennoch reicht das Wissen der Lernenden nicht komplett aus, um den Sinn des fremdsprachlichen literarischen Textes zu verstehen, sie benötigen auch Deutungstechniken. Die Lernenden müssen die ausgelösten Signale des Textes, anhand der Deutungstechniken wahrnehmen und dabei das vorhandene Wissen nutzen, um eine Ansicht über den Text bilden zu können. Doch können Lernenden nicht immer die Deutungsmuster des Textes erfassen. Dies liegt meistens an den kulturellen Unterschiede und der zeitlichen Spanne. Deshalb können völlig falsche Interpretationen des fremdsprachlichen literarischen Textes entstehen (vgl. ebd.).

Teil III

Grundlagen für eine Lehrwerkanalyse

8. Die Rolle des Lehrwerks im Fremdsprachenunterricht

Krumm (2010) erklärt die Wichtigkeit von Lehrmaterialien bzw. Lehrwerken in folgenden Worten: „Mit Begriffen wie Lehrbuch, Lehrwerk, Unterrichts- bzw. Lehrmedium, Lehr- und Lernmaterialien u.a. wird all das bezeichnet, was dazu dient, Lernen anzuregen, zu stützen und zu steuern.“ (Krumm, H. J., 2010, S.1215)

Lehrwerke haben einen großen Einfluss auf den Unterricht. Sie beinhalten und veranschaulichen den Stoff der vermittelt werden soll. Lehrwerke dienen nicht nur für die Lernenden als Hilfe, sondern auch für die Lehrkraft. Die Lehrkraft kann sich an Lehrwerken orientieren und den Unterricht für die Lernenden angenehm gestalten. Die Lehrwerke enthalten Informationen wie die Gliederung des Unterrichts in Phasen, die Sozialform und die Einsetzung von Medien. Deshalb steht das Lehrwerk im Mittelpunkt des Unterrichts. Sie verbindet somit den Lehrplan, die Vermittlung des Lehrstoffes und die Lernenden.

Für Haukas, Malmqvist und Valfridsson (2016) sind Lehrmaterialien wie Schulbücher wichtige Bestandteile des Unterrichts. Sie dienen im Sprachunterricht als Quellen von sprachlichem Input, Erklärung von Satzstrukturen und als Übungsquellen. Lehrwerke zeigen auch den Weg, wie man den Unterricht plant, wie man den Lehrstoff bearbeitet, sie interpretiert und sie dann in der Praxis verwendet. Sie dienen quasi für den Unterrichtsgestaltung, Orientierungsfunktion und die Erreichung von Lernzielen. Auch für Krumm (2001) lassen sich die Lernziele, die methodische Ausrichtung, der Lehrstoff und die Sozialformen des Unterrichts am Lehrwerk ablesen. Da die Lehrwerke Einfluss auf den Unterricht haben, sollte man bei der Auswahl von Lehrbüchern besonders achten.

Nach Ende et al. (2013) werden die heutigen Lehrwerke nach den didaktisch-methodischen Prinzipien erstellt. Die Aufgaben und Übungen in den Lehrwerken sprechen die

jeweiligen Teilfertigkeiten an. Nach dem Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen sollten die neuen Lehrwerke zu Beginn jeder Einheit die Lernziele explizit oder implizit in Form von Kann-Beschreibungen angeben. Am Ende jeder Einheit gibt man den Lernenden die Möglichkeit zu überlegen und zu überprüfen, ob man die Ziele auch wirklich erreicht hat. Dies ist eine Voraussetzung für die Selbstevaluation und Lernerautonomie.

Nach Krumm (2010) hat das Lehrwerk vier wichtige Faktoren:

1. Lehrwerke und Lehr/Lernziele:

Die Lehrwerke werden nach den vorhandenen Curricula und Prüfungen erstellt. Falls kein Lehrplan vorhanden ist kann man das Lehrwerk anstelle des Lehrplans anwenden. Lehrwerke bilden die Lehr-/ Lernziele und erstellen die Reihenfolge des Lehrstoffes (vgl. ebd.).

2. Lehrwerke und Lehrinhalte:

Lehrwerke spielen als Vermittler der deutschen Sprache im Ausland. Deshalb ist es wichtig welche Themen und Texte sie beinhalten. Die Themen und Texte müssen Aspekte wie Kultur und Authentizitäten berücksichtigen (vgl. ebd.).

3. Lehrwerke und die Lernenden:

Die Lehrwerke sind Lehrkraftzentriert. Für die Lernenden dienen sie eher als nur eine Vorgabe. Es kommt nur selten vor, dass die Lehrwerke die Bedürfnisse der Lernenden berücksichtigen. Leider gibt es immer noch das perfekte Lehrwerk nicht, die die Lernerautonomie im Unterricht vollständig unterstützt (vgl. ebd.).

4. Lehrwerke in Abhängigkeit von der Lehrmethode:

Lehrwerke reflektieren die angewendeten Methoden der Fremdsprachendidaktik. Sie aktualisieren sich nach dem Forschungsstand der Didaktik (vgl. ebd.).

Doch eins sollte man nicht vergessen. Ein Lehrwerk ist zwar eine große Hilfe für die Gestaltung vom Unterricht, doch alleine reicht sie nicht aus. Wir wissen, dass jeder Lernende individuell ist und die Fremdsprache in seiner eigene Art und Weise lernt. Deshalb muss die

Lehrkraft neben dem Lehrbuch andere Lehrmaterialien erstellen, um die Bedürfnisse seiner Lernenden ansprechen zu können.

9. Lehrwerksbeschreibung

Nach einer langen Recherche wurde festgestellt, dass keine Analysen für Lesebücher bestehen. Es sind Analysen für Lehrbücher und Lektüren vorhanden, jedoch befinden sich keine Analysen für Lesebücher. Lesebücher werden in Deutschland an den Grundschulen von der 2. bis 4. Klasse eingesetzt. Sie beinhalten Geschichten, Sagen, Fabeln, Gedichte, Erzählungen und Sachtexte, die mit farbigen Bildern unterstützt werden, welches die phantasievolle Welt der Lernenden erregen und das Lesen ihnen als eine Gewohnheit etablieren. Die Lernenden werden schon in der Grundschule dazu erzogen, über literarische Texte ihre Meinungen zu äußern und mit den Texten zu spielen. Somit erhalten Lernende anhand dieser Lesebüchern eine literarische Erziehung.

Mithilfe der Lesebücher kann man viele Fertigkeiten der Lernenden ansprechen. Das eigentliche Ziel der Lesebücher ist die Entwicklung des Leseverstehens. Neben dem Leseverstehen entwickeln die Lernenden auch die Fertigkeit Schreiben. Die Aufgaben in den Lesebüchern fordern die Lernenden dazu auf, eine andere Ende oder eine Fortsetzung der Geschichte zu schreiben. Während der Entwicklung des Schreibens wird auch die Kreativität der Lernenden angereizt. Auch die Fertigkeit Hören wird dabei entwickelt. Durch das Vorlesen von literarischen Texten oder das Abspielen von Hörtexten entwickelt sich die Hörfertigkeit der Lernenden. Die Lernenden werden im Unterricht aufgefordert über die Lesetexte zu kommunizieren und ihre Meinungen darüber zu äußern. Durch die Kommunikation im Unterricht wird die Entwicklung der Fertigkeit Sprechen unterstützt. Die farbigen Bilder passend zu den Lesetexten reizen die Fertigkeit Sehen der Lernenden an. Neben den Hauptfertigkeiten werden auch die Teilfertigkeiten entfaltet. Die Lernenden erweitern ihren Wortschatz mithilfe von literarischen Texten. Sie entdecken neue

Satzstrukturen und lernen die Grammatik induktiv. Die Kulturvermittlung leistet auch hier ihren Beitrag. In Lesebüchern finden auch die Globalisierung und das Flüchtlingsthema ihren Platz. Dadurch lernen Muttersprachler fremde Kulturen kennen und DaF-Lernenden können sich über die deutsche Kultur informieren.

Die Deutsch als Fremdsprache-Branche bietet hauptsächlich Lehrwerke, die die deutsche Sprache mithilfe von authentischen Texten, Sachtexten und Dialoge vermittelt. Die fremdsprachlichen literarischen Texte, die im DaF-Unterricht eingesetzt werden, sind meistens Texte bzw. Textauszüge aus Lektüren die unverständlich für die Lernenden wirken. Obschon Lesebücher für deutsche Muttersprachlern geeignet sind, kann man sie auch in Deutsch als Fremdsprachenunterricht einsetzen, da sie eine verständlichere Sprache enthalten.

Für die Analyse wurden zwei Lesebücher ausgesucht. Das erste Lesebuch ist „Jo-Jo Lesebuch 4“ vom Cornelsen Verlag und das zweite ist „Niko 4 Differenziertes Lesebuch“ vom Ernst Klett Verlag. Die ausgewählten Lesebücher sind für die 4. Klasse der deutschen Schulen geeignet.

9.1. Die Beschreibung von „Jo-Jo Lesebuch 4“. Das Lehrwerk „Jo-Jo“ besteht aus eine Reihe von Büchern und Zusatzmaterialien, die vom Cornelsen Verlag veröffentlicht werden. Die „Jo-Jo“ Reihe besteht aus „Jo-Jo Fibel“, die das Lesen in der Förder- und Grundschule unterstützt, „Jo-Jo Mathematik“ für die Grundschule, „Jo-Jo Mensch-Natur-Kultur“ für die Grundschule, „Jo-Jo Sachunterricht“ ebenfalls für die Grundschule, „Jo-Jo Sprachbuch“ für den Deutschunterricht an der Förder- und Grundschule und aus dem „Jo-Jo Lesebuch“, das für die Analyse ausgewählt wurde. Die „Jo-Jo“-Reihe wurde hauptsächlich für die deutschen Förder- und Grundschulen, ergo für Muttersprachler publiziert.

Die „Jo-Jo Lesebuch“-Reihe besteht aus drei Bänden, jeweils für die 2., 3. und 4. Klasse. Die erste allgemeine Ausgabe der Reihe erschien im Jahr 2004. 2006 kam dann die Ausgabe für das Bundesland Niedersachsen. Die allgemeine Ausgabe von „Jo-Jo Lesebuch“

wurde im Jahr 2011 aktualisiert. Daraufhin kam eine neue Ausgabe des Lehrwerks für das Bundesland Bayern in 2014. Die allgemeine Ausgabe wurde im Jahr 2016 noch einmal aktualisiert. Das ausgewählte Lesebuch für die Analyse ist die allgemeine Ausgabe, die in 2016 publiziert wurde.

Das Lehrwerk „Jo-Jo Lesebuch 4“ besteht aus einem Lesebuch und Zusatzmaterialien für den Unterricht. Das Lesebuch beinhaltet das Heftchen „Jo-Jo Lesebuch 4 Lernspuren - Das kann ich schon“, das für das Globalverstehen und die Selbstevaluation der Lernenden dient. Die elektronische Version des Buches ist ebenfalls erhältlich. Es bestehen zwei Arbeitshefte, das „Jo-Jo Lesebuch 4 Arbeitsheft Lesestrategien“ und das „Jo-Jo Lesebuch 4 Arbeitsheft Fördern“, die E-Book Versionen der Hefte sind auch verfügbar. Das „Arbeitsheft Lesestrategien“ beinhaltet Strategien zur Texterschließung und das „Arbeitsheft Fördern“ dient für die Entwicklung der Lesefertigkeit. Dazu sind auch Zusatzmaterialien für die Lehrkraft vorhanden. Das „Jo-Jo Lesebuch 4 Kopievorlagen mit CD-ROM“ enthält Arbeitsblätter und Tests für jedes Kapitel des Lesebuchs. Auf der CD-ROM befinden sich die Kopievorlagen in Word-Format und die literarischen Texte in Form von Hörtexten. Und zuletzt das „Jo-Jo Lesebuch 4 Handreichung für den Unterricht“, welches Ideen und Hinweise für den Unterricht und Beobachtungsbogen, Lernstandserhebungen und Testkopievorlagen, die für die Überprüfung der Lernenden dienen, beinhaltet. Dies kann man ebenso elektronisch erhalten.

Das „Jo-Jo Lesebuch 4“ besteht aus 207 Seiten, die in 14 Kapiteln, Textwerkstatt, Lesestrategien und Inhaltsverzeichnis aufgeteilt sind. Die jeweiligen Kapitel haben einen sinnvollen Verlauf, sie wurden chronologisch nach den Jahreszeiten eingeteilt.

„Jo-Jo Lesebuch 4“ hat eine andere Struktur und ein anderes Konzept, wie gewöhnliche Lehrbücher, die im Unterricht angewendet werden. Sie besitzt keine Aufgabenstellungen, die für die Lernenden Arbeitsanweisungen vorlegen. Das Buch wirft an

manchen Stellen Fragen über die Texte auf, damit die Lernenden sich Gedanken über das Hauptthema der Geschichte machen können. An manchen Stellen sind die literarischen Texte mit „Textwerkstatt“ markiert. Die „Textwerkstatt“ befindet sich auf den letzten Seiten des Buches. Sie dient dazu, die literarischen Texte zu bearbeiten und ein Endprodukt herzustellen. Die Werkstatt ist in Kategorien eingeteilt, die Kategorien sind: „Lesen üben und Text besser verstehen“, „Zu Texten erzählen, schreiben, malen“, „Zu Texten musizieren“, „Mit Medien umgehen“, „Texte szenisch spielen“, „Gedichte vortragen“, „Gedichte schreiben“, „Bücher lesen: Bibliotheksbesuch“, „Ein Buch vorstellen“ und „Eine Autorin oder einen Autor vorstellen“.

Nach dem Teilbereich „Textwerkstatt“ folgen die „Lesestrategien“, die für die Lernenden eine Hilfe darstellt, um die Texte besser zu erfassen. Die Erklärung ist in einer verständlichen Sprache mit guten Beispielen angegeben. Sie beinhalten Informationen dazu, was man vor dem Lesen, während dem Lesen und nach dem Lesen machen muss, um literarische Texte besser zu verstehen. Dem Lernenden wird auch erklärt, wie man verschiedene Textarten anhand ihrer Eigenschaften erkennen kann.

Nach den „Lesestrategien“ kommt das „Inhaltsverzeichnis“. Hier kann man die jeweiligen Schwierigkeitsgrade der Texte, die Schnupper-Seiten und Texte, die man mit der „Textwerkstatt“ bearbeiten kann, ablesen.

Jedes Kapitel fängt mit einem Textabschnitt aus einem Bilder-Vorlesebuch an, die mit passenden Bildern unterstützt werden. Nach den Bilder-Vorlesebuch-Seiten kommen die Schnupper-Seiten. Die Schnupper-Seiten sind aus Gedichten, Sachtexten, Rätseln, Steckbriefen und Sprichwörtern zusammengesetzt, die passend zu den Themen der Kapitel sind. Diese Seiten haben immer einen einfachen Schwierigkeitsgrad. Nach den Schnupper-Seiten folgen Geschichten, Sagen, Lieder, Gedichte, Sachtexte, Interviews und Bildergeschichten, die verschiedene Schwierigkeitsgrade besitzen. Texte, die in einem

einfachen Schwierigkeitsgrad verfasst wurden, kann man anhand der farbigen Silben erkennen, welche als eine Vereinfachung für das Lesen und für die korrekte Intonation dienen.

9.2. Die Beschreibung von „Niko 4 - Differenziertes Lesebuch“. Die „Niko“- Reihe ist eine Serie von Unterrichtsmaterialien, die vom Ernst Klett Verlag publiziert werden. Sie bestehen aus „Niko Sachbuch“, die für den Sachunterricht an Grundschulen verwendet werden, „Niko Fibel“ für Neuanfänger, die das Lesen und Schreiben lernen, „Niko Sprachbuch“, die für den Deutschunterricht geeignet ist und das „Niko - Differenziertes Lesebuch“, die ebenfalls geeignet für die Grundschule sind. Die „Niko“- Reihe ist für die deutschen Grundschulen, demzufolge für Muttersprachlern geeignet.

Die „Niko - Differenziertes Lesebuch“- Reihe besteht aus 3 Bänden, nämlich für die 2., 3. und für die 4. Klasse der deutschen Grundschulen. Die allgemeine Ausgabe des Lehrwerks erschien im Jahr 2014. Eine neue Ausgabe für das Bundesland Niedersachsen erschien 2017. 2020 brachte der Verlag für die 2. Klasse eine aktualisierte allgemeine Version des Lehrwerks heraus. Das für die Analyse ausgesuchte Lesebuch ist die allgemeine Ausgabe, die im Jahr 2014 publiziert wurde.

Das Lehrwerk „Niko 4 – Differenziertes Lesebuch“ besteht aus dem Lesebuch und aus Zusatzmaterialien für Lehrkräfte. Das Lesebuch enthält eine Folie, die dazu dient die Aufgaben auf der Folie zu lösen. Im unteren Teil der Folie befinden sich drei Smiley-Gesichter, die als Skala dienen und von „gut“, „geht so“ und „schlecht“ variieren. Die Lernenden können anhand dieser Smileys angeben, ob sie die Aufgabe verstanden haben, somit können sie sich selbst evaluieren. Das elektronische Format des Lesebuchs ist ebenfalls erhältlich. Für die Lehrkraft sind Zusatzmaterialien, wie Kopievorlagen und Lernzielkontrollen vorhanden. Das „Niko 4 – Differenziertes Lesebuch Kopievorlagen mit Audio CD und CD ROM“ enthält Zusatzaufgaben zu den Texten, Kompetenzteste und

Lernbeobachtungsbögen. Auf den CDs befinden sich Hörtexte und Kopievorlagen als Word-Dateien. Das „Niko 2-4 - Lernzielkontrollen mit CD ROM“ beinhaltet Bewertungsbögen, Lernzielkontrollen für die Rechtschreibung, Leseverstehen und Verfassung von Texten.

Das „Niko 4 – Differenziertes Lesebuch“ hat 127 Seiten, die in 9 Kapiteln und in „Lernen lernen“ aufgliedert sind. Die Lernenden werden auf den ersten Seiten mit einer Geschichte in das Lesebuch eingeleitet. Der Text präsentiert den Lernenden Niko und sein Freund Hugo Hörnchen, die die Lernenden durch das Lesebuch führen werden. Nach dieser Vorstellung fangen die Kapitel an. Das Kapitel „Lernen lernen“ beinhaltet Lesestrategien, die für die Lernenden eine Hilfe darstellen, um literarische Texte zu erfassen. Es wird auch angegeben, wie man Erzählungen und Gedichte detaillierter betrachtet, woran man Sachtexte erkennt, wie man Texte vergleicht und wie man anhand der Führung von Lesetagebüchern die Lesegewohnheit etablieren kann. Diese Lesestrategien werden mithilfe von Textbeispielen, Markierungen und Arbeitsanweisungen deutlicher gemacht.

Die Kapitel fangen jeweils mit Auftaktseiten an. Diese Seiten sind mit Gedichten, Liedern und farbigen Bildern zusammengestellt. Unter den literarischen Texten befinden sich Aufgabenstellungen zu den Texten. Diese Aufgaben sind von 1 bis 4 nummeriert. Die Zahlen geben die Anforderungsbereiche an. Nach den Auftaktseiten kommen die differenzierten Leseseiten. Diese Seiten beinhalten Lesetexte, die in drei Niveaustufen aufgliedert sind. Die Niveaustufen kann man an den Markierungen vor den Textüberschriften erkennen. Diese Lesetexte sind entweder Geschichten, die in drei verschiedene Niveaustufen verfasst wurden, oder unterschiedliche Sachtexte, die drei andere Niveaustufen haben. Lesetexte, die einen einfachen Schwierigkeitsgrad haben, erkennt man an ihren farbigen Silben. Jedoch erkennt man sie auch an manchen Lesetexten an farbigen Sätzen. Dies ist eine Hilfe für die Unterscheidung von Dialogen der Figuren. Diese farbigen Markierungen stellen eine Hilfe für die Lernenden dar, die Wörter korrekt zu intonieren und das Lesen einfacher zu gestalten.

Auch bei den differenzierten Leseseiten folgen nach den Texten Aufgaben, die von Lernenden gelöst werden können. Nach den differenzierten Leseseiten folgen die Leseseiten, die aus Textauszügen von Kinderliteratur oder Bilderbücher aufgebaut sind. Aufgaben für die Lernenden befinden sich unter den Texten. Bei Textauszügen von Kinderliteratur werden auch Büchervorschläge für die Lernenden gemacht.

10. Lehrwerkforschung und Lehrwerkkritik

Die Lehrwerkforschung ist ein junges Forschungsbereich, deshalb sind die Fortschritte relativ gering. Laut Neuner (1982) ist die Entwicklung der wissenschaftlichen Lehrwerkforschung in Verbindung mit der Entwicklung der Fremdsprachendidaktik.

Bei der Lehrwerkforschung bzw. Lehrwerkanalyse wird das Lehrwerk untersucht. Hierbei werden die Zielgruppen, Zielsetzungen und die Lernbedingungen analysiert.

Nach Heindrichs, Gester und Kelz (1980) ist das Ziel der Lehrwerkforschung die Gesamtheit der Lehrwerke objektiv zu beurteilen und die Wirksamkeit im Unterricht zu prüfen. Es gibt folgende Stufen für die Lehrwerkbeurteilung und Lehrwerkuntersuchung:

- Die spekulative Lehrwerkkritik: Hier werden die Lehrwerke an der Ebene der linguistischen und lerntheoretischen Modelle untersucht (vgl. ebd).
- Die quantitative Lehrwerkanalyse: Hier werden Daten aus Lehrwerken festgestellt, verarbeitet und als Vergleich verwendet (vgl. ebd).
- Die empirische Lehrwerkforschung: Hier wird die Leistung der Lehrwerke auf bestimmten Zielgruppen überprüft (vgl. ebd).

Die Analyse der Lesebücher, „Jo-Jo Lesebuch 4“ und „Niko 4 – Differenziertes Lesebuch“, werden zu der spekulativen Lehrwerkkritik zugeordnet.

11. Lehrwerkanalyse

Lesebücher haben eine ganz andere Struktur wie die gewöhnlichen Lehrbücher. Deshalb ist es vergeblich eine ähnliche Analyse durchzuführen. Sie bestehen nur aus

literarischen Texten und wenigen bis keinen Aufgaben. Die Lesebücher beinhalten literarische Texte, die zum Teil drei verschiedene Versionen haben. Neben dem Originaltext befinden sich eine einfache und eine mittelschwere Version des Textes, die nach dem Originaltext verfasst wurden. Somit können die Lernenden in kleinen Schritten, vom Leichten zum Schweren an den Text herangehen und das Leseverstehen aneignen.

Für die Analyse der Lesebücher „Jo-Jo Lesebuch 4“ und „Niko 4 – Differenziertes Lesebuch“ wurden jeweils ein literarischer Text pro Lesebuchkapitel ausgewählt. Bei der Analyse der literarischen Texte werden folgende Aspekte berücksichtigt:

- die Prinzipien
- die vier Hauptkompetenzen
- das Leseverstehen
- Teilkompetenzen, wie der Wortschatz und die Landeskunde

11.1. Die Analyse von „Jo-Jo Lesebuch 4“

11.1.1. Kapitel I: Miteinander. Der ausgewählte literarischer Text ist ein Textabschnitt des Kinderbuches „Hilfe, ich hab meine Lehrerin geschrumpft“ von Sabine Ludwig. Der Text hat einen mittleren Schwierigkeitsgrad und geht über drei Seiten. Er wird durch passende farbige Bilder unterstützt, die für die Erweckung der Interessen und für die visuelle Wahrnehmung der Lernenden eine bedeutende Rolle spielen. Für die richtige Aussprache und für die Unterstützung des Lesens sind die Silben des Textes grün markiert.

Auf der „Textwerkstatt“ des Lesebuches werden die Lernenden dazu aufgefordert ein Leseteam aus drei bis vier Lernenden zu erstellen und den Text in der Gruppe vorzulesen. Die Mitglieder der Gruppe sollen auf die Lesegeschwindigkeit, auf die Lesefehler und auf die Betonung achten und sie dann in der Gruppe diskutieren. Daraufhin sollen sie das Lesen üben und den Text noch einmal vorlesen. Diese Übung unterstützt nicht nur die Lese- und Hörfertigkeit, sondern auch die Prinzipien Lerneraktivierung, Interaktionsorientierung und die

Förderung von autonomem Lernen. Für die literarische Erziehung und das Leseverstehen wirft das Lesebuch am Ende der Geschichte zwei Fragen auf, die die Lernenden im Unterricht besprechen sollen. Die erste Frage ist über die Fortsetzung der Geschichte und die zweite Frage unterstützt die Erläuterung der eigenen Erfahrungen der Lernenden. Gleichzeitig unterstützt die Besprechung der Fragen im Unterricht die Sprechfertigkeit der Lernenden.

Der literarische Text wurde in der Umgangssprache und aus der Ich-Perspektive geschrieben. Jedoch enthält er Wörter, wie quetschen, die Gänsehaut, die Zahlenkolonne, die Windeseile, das Pult, die Albernheit, der Tadel, zackig, etc., die für Fremdsprachenlernenden unbekannt vorkommen können. Allerdings lassen sich viele Wörter aus dem Kontext erschließen. Der Text ist ideal für die Erweiterung des Wortschatzes, da er viele Adjektive und Verben enthält. Das Lesebuch enthält keine grammatikalischen Regeln in Form von Merksätzen, welches man in Lehrbüchern gewohnt ist. Die grammatikalischen Regeln sind in den Texten eingebettet. Eine weite Landeskundevermittlung kann man anhand des literarischen Textes ausschließen, da die Handlung zum großen Teil im Mathematikunterricht abspielt und die Angst des Schülers über eine schlechte Note in Mathematik spiegelt.

11.1.2. Kapitel II: Herbstwind. Der literarische Text, der aus dem zweiten Kapitel ausgesucht wurde, ist ein Textabschnitt des Kinderbuches „Der Tod auf dem Apfelbaum“ von Kathrin Schärer. Der Schwierigkeitsgrad wurde für den Text nicht angegeben. Der literarische Text und die farbigen Illustrationen, die ebenfalls von der Autorin entworfen wurden, belegen zwei Seiten des Lesebuches. Die Illustrationen unterstützen die visuelle Wahrnehmung der Lernenden.

Die Aufgaben auf der „Textwerkstatt“ unterstützen die Lernenden dabei, den Inhalt des literarischen Textes zu erfassen. Sie dienen hauptsächlich für das Leseverstehen. Da der Text, inhaltlich und vom Schreibstil her eine Herausforderung ist, sollen die Lernenden manche Stellen des Textes mehrfach lesen und die Illustrationen genauer betrachten. Der

literarische Text ist in sechs Abschnitten eingeteilt. Auf der „Textwerkstatt“ befinden sich Fragen für die jeweiligen Textabschnitte, die das Erfassen des Textes erleichtern. Sie stellen die Handlungen der Figuren in Frage. Auf der „Textwerkstatt“ wurde auch eine Redewendung angegeben, die passend zum Inhalt ist. Die Lernenden werden dazu aufgefordert, sich Gedanken darüber zu machen und eine Verbindung zwischen der Redewendung und dem Text zu finden. Daraufhin sollen sie die Geschichte fortfahren und ihre Meinungen im Unterricht äußern. Dabei werden den Lernenden bestimmte Vorschriften vorgegeben, wie sie sich dabei zu verhalten haben. Diese Aufgaben unterstützen die literarische Erziehung und die Sprechfertigkeit, sowie auch die Prinzipien Lernerorientierung, Lerneraktivierung, Interaktionsorientierung, die Förderung von autonomem Lernen und die Aufgabenorientierung.

Wie oben erwähnt, ist der literarische Text eine Herausforderung. Es wurde zwar dem Text kein Schwierigkeitsgrad vorgegeben, jedoch würde ich für das fremdsprachliche Lesen einen hohen Schwierigkeitsgrad geben. Der Text wurde in der auktorialen Erzählperspektive geschrieben. Die Sprache des literarischen Textes ist sehr theatralisch, deshalb können Schwierigkeiten für Fremdsprachenlernenden auftreten, um den Inhalt vollständig zu erfassen. Dennoch ist der Text ideal für die Erweiterung des Wortschatzes. Er beinhaltet viele Adjektive und Verben. Dagegen ist die Fabel keine Quelle für die Landeskundevertretung.

11.1.3. Kapitel III: Es wächst und grünt. Der literarische Text ist ein Textabschnitt aus dem Kinderroman „Wie ein Baum: Der Sommer, in dem Florian Erdmann sein grünes Wunder erlebte“ von Martin Klein. Die farbigen Illustrationen, die den Text begleiten, sind passend zum Textinhalt und deshalb eine Unterstützung für die visuelle Wahrnehmung. Die Geschichte ist ein drei-seitiges Leseerlebnis. Der Text hat einen hohen Schwierigkeitsgrad. Um das Lesen leichter zu machen, wurden die Silben grün markiert.

Auf der „Textwerkstatt“ wird eine Malaufgabe für die Lernenden vorgegeben. Die Lernenden sollen das Aussehen der Hauptfigur vor dem Ereignis und nach dem Ereignis malen. Diese Aufgabe unterstützt die Kreativität der Lernenden und reflektiert wie gut sie die Charakterisierung der Figur erfasst haben.

Der literarische Text wurde in der auktorialen Erzählperspektive geschrieben und beinhaltet eine Reihe von Dialogen. Der Text enthält für einen Fremdsprachenlernenden unbekannte Wörter, die aber zum großen Teil aus dem Kontext erschließbar sind. Er ist eine gute Quelle für die Erweiterung des Wortschatzes über die Themen Natur und Basketball.

11.1.4. Kapitel IV: Detektivgeschichten. Die Geschichte der Kapitel 4 ist ein Textabschnitt aus dem Kinderbuch „Gangsta-Oma“ vom Autor David Walliams. Der Text und die Illustrationen dazu sind vier Seiten lang und haben einen mittleren Schwierigkeitsgrad. Die Silbenmarkierungen, die das Lesen leichter machen, sind in diesem Text nicht zu sehen.

Auf der „Textwerkstatt“ sind zwei Aufgaben für den Text zu sehen. Bei der ersten Aufgabe sollen die Lernenden in Partnerarbeit arbeiten, hiermit wird die Interaktionsorientierung unterstützt. Die Lernenden sollen fünf Begriffe zu einem Thema finden und die Begriffe dann mit der Figur im Text in Vergleich setzen. Mit dieser Aufgabe werden die Lernenden dazu aufgefordert untereinander zu kommunizieren. Die zweite Aufgabe unterstützt die Schreibfertigkeit. Die Lernenden sollen sich Gedanken über den Namen der Figur machen und im Text zusammenfassen, wie der Name zustande kam. Diese Aufgabe unterstützt nicht nur die Schreibfertigkeit der Lernenden, sondern auch die Kreativität.

Die Geschichte wurde in der auktorialen Erzählperspektive verfasst und enthält einige Dialoge. Der literarische Text beinhaltet unbekannte Wörter für Fremdsprachenlernenden, die zum Teil von der Lehrkraft erklärt werden müssen. Für die Wortschatzarbeit enthält der Text

eine Reihe von Nomen. Zur Landeskundevermittlung reflektiert der literarische Text, dass es in europäischen Ländern gewöhnlich ist, dass die Läden schon früh am Abend schließen und auf den Straßen kaum noch Menschen zu sehen sind.

11.1.5. Kapitel V: Winterkälte. Der literarische Text ist ein bekanntes Märchen, die passend zu dem Thema des Kapitels ist. Das Märchen „Das Mädchen mit den Schwefelhölzern“ von Hans Christian Andersen und die passende Zeichnung dazu sind zwei Seiten lang. Die Silben des literarischen Textes sind für die Unterstützung des Lesens grün markiert. Der Text hat einen hohen Schwierigkeitsgrad.

Für dieses Märchen wurde keine Aufgabe auf der „Textwerkstatt“ angegeben. Jedoch kann man im Fremdsprachenunterricht einen Vergleich zwischen der deutschen Version und der türkischen Version des literarischen Textes ziehen.

Das Märchen wurde in der auktorialen Erzählperspektive verfasst. Die Sprache des Textes kann einem Fremdsprachenlernenden schwer vorkommen, da sie in Konjunktiv II geschrieben ist. Jedoch kann man den Text als Beispiel für die Lehre des Konjunktiv II nehmen. Der Text enthält eine Reihe von Begriffen über den Winter und Weihnachten, die für die Erweiterung des Wortschatzes dienen können. Die Handlung spielt während der Weihnachtszeit, dies kann die Landeskundevermittlung unterstützen.

11.1.6. Kapitel VI: Zeit vergeht. „Hopp, Hopp Hypersprung“ ist ein Textabschnitt der Kinderliteratur „Die Kinder des Universums“ von Ken Follett. Die Geschichte und die Illustrationen dazu sind auf drei Seiten aufgeteilt. Der literarische Text hat einen hohen Schwierigkeitsgrad. Die Silbenmarkierungen für das unterstützte Lesen und für die korrekte Intonation sind bei dieser Geschichte auch zu erkennen.

Auf der „Textwerkstatt“ sind zwei Aufgaben angegeben, die für das Leseverstehen von Bedeutung sind. Bei der ersten Aufgabe wurden vier Überschriften angegeben, die passend zu den vier Abschnitten des literarischen Textes sind. Die Lernenden werden dazu

aufgefordert die Überschriften zu den Abschnitten sinnvoll einzuteilen. Bei der zweiten Aufgabe sollen die Lernenden zu jedem Abschnitt jeweils vier W-Fragen erstellen und daraus einen Quiz im Unterricht machen, um die Kommunikation spielerisch zwischen den Lernenden zu stärken. Mithilfe dieser Fragen können die Lernenden den Inhalt des Textes besser erfassen. Auch am Ende des Textes wird eine Frage an die Lernenden gestellt, die die phantasievolle Welt der Lernenden reizen soll. Die Lernenden sollen sich Gedanken über den in der Geschichte erwähnten Planeten machen, wie es dort aussehen könnte.

Die Geschichte wurde in der auktorialen Erzählperspektive geschrieben und enthält viele Dialoge. Obschon der literarische Text einen hohen Schwierigkeitsgrad hat, bin ich der Meinung, dass der Text für Fremdsprachenlernende keine Schwierigkeit bereiten wird. Die Geschichte enthält zwar einige unbekannte Wörter, jedoch kann man sie größtenteils aus dem Kontext verstehen.

11.1.7. Kapitel VII: Das bin ich. Der literarische Text dieser Kapitel ist ein Märchen aus der Türkei mit dem Titel „Der Fisch mit dem goldenen Bart“. Das Märchen ist eineinhalb Seiten lang und wird von farbigen Bildern begleitet. Der Text hat einen mittleren Schwierigkeitsgrad.

Auf der „Textwerkstatt“ sind zwei Aufgaben für den Text angegeben. Die erste Aufgabe ist dieselbe Aufgabe wie bei dem ersten Kapitel. Die Lernenden sollen ein Leseteam aus drei bis vier Lernenden erstellen und den Text vorlesen. Die Mitglieder sollen auf die Lesegeschwindigkeit, auf die Lesefehler und auf die Betonung achten und ein Feedback geben. Danach sollen die Lernenden das Lesen einstudieren und den Text noch einmal vorlesen. Diese Aufgabe unterstützt die Lese- und Hörfertigkeit der Lernenden, sowie auch die Lerneraktivierung, Interaktionsorientierung und die Förderung des autonomen Lernens. Bei der zweiten Aufgabe sollen die Lernenden das Märchen in Abschnitten einteilen und ihnen jeweils eine Überschrift geben und sie auf einem Karteikärtchen notieren. Daraufhin

sollen sie jeweils aus den Abschnitten Schlüsselwörter herausnehmen und sie unter die Überschriften notieren. Danach sollen sie die Karteikärtchen nach der richtigen Reihe an einen roten Faden klammern. Anschließend sollen die Lernenden das Märchen im Unterricht mit eigenen Wörtern nacherzählen. Diese Aufgabe ist eine Herausforderung für die Lernenden, da sie viele Fertigkeiten, wie Leseverstehen, Sprechen und Wortschatz anspricht. Die Aufgabe unterstützt die Prinzipien Handlungsorientierung, Lerneraktivierung, Interaktionsorientierung und das autonome Lernen.

Das Märchen wurde in der auktorialen Erzählperspektive geschrieben. Obschon der literarische Text einen mittleren Schwierigkeitsgrad hat, würde der Text den Fremdsprachenlernenden keine Schwierigkeit bereiten. Wie bereits erwähnt, stammt das Märchen aus der Türkei. Deshalb kann man im Fremdsprachenunterricht, die deutschsprachige und die türkischsprachige Texte in Vergleich setzen und die Grammatikstrukturen der beiden Sprachen vergleichen. Das Märchen ist für die Literaturerziehung ein gutes Beispiel.

11.1.8. Kapitel VIII: Tieren auf der Spur. Für dieses Kapitel wurden zwei Fabeln von Äsop ausgewählt. Die erste Fabel ist „Der aufgeblasene Frosch“, nacherzählt von Sybil Gräfin Schönfeldt und die zweite ist „Die kleinen und die großen Fische“, nacherzählt von Rudolf Hagelstange. „Der aufgeblasene Frosch“ hat einen mittleren und „Die kleinen und die großen Fische“ hat einen leichten Schwierigkeitsgrad.

Auf der „Textwerkstatt“ wurde für den „Der aufgeblasene Frosch“ eine Aufgabe angegeben. Diese Aufgabe ist für das Leseverstehen und für die Literaturerziehung geeignet. Die Aufgabe beinhaltet drei Lehren, jedoch passt nur eine Lehre zu der Fabel. Die Lernenden sollen sich Gedanken darüber machen, welche Lehre zu der Fabel passt. Die Aufgabe zu der Fabel „Die kleinen und die großen Fische“ ist eine theatralische Aufgabe. Die Lernenden werden dazu aufgefordert, entweder den Text mit verteilten Rollen vorzulesen oder sie als

Theaterstück aufzuführen. Diese Aufgabe unterstützt vor allem die Fertigkeit Sprechen und die Prinzipien Lerneraktivierung und Interaktionsorientierung.

Die Fabeln wurden in der auktorialen Erzählperspektive verfasst. Die Texte enthalten zwar unbekannte Wörter, jedoch kann man sie aus dem Kontext verstehen. Die Fabeln sind sehr verständlich und sind für die Literaturerziehung geeignet. Die literarischen Texte sind reich an Verben, deshalb für die Wortschatz- und Grammatikarbeit ideal.

11.1.9. Kapitel IX: *Frühlingsduft*. Der Textabschnitt „Frau Bertas ganz persönlicher Frühling“ ist aus dem Kinderroman von Petra Waibel, der denselben Titel trägt. Die Geschichte und die Illustrationen, die ebenfalls von der Autorin gezeichnet wurden, sind auf zwei Seiten verteilt. Einen Schwierigkeitsgrad wurde für den literarischen Text nicht angegeben, allerdings hat der literarische Text eine verständliche Sprache.

Weder auf der „Textwerkstatt“, noch am Ende der Geschichte befinden sich Aufgaben für den literarischen Text. Hier kann die Lehrkraft die „Lesestrategien“, die sich auf den letzten Seiten des Lesebuches befinden, als Hilfe für die Unterrichtsplanung verwenden. Die „Lesestrategien“ erklären, worauf man vor dem Lesen, während dem Lesen und nach dem Lesen achten soll. Diese Vorgehensweise ist ideal für das Leseverstehen.

Die Geschichte ist in der auktorialen Erzählperspektive. Der Text hat kaum Wörter, die unbekannt für die Fremdsprachenlernenden vorkommen können. Die Sprache ist sehr verständlich und bereitet keine Schwierigkeiten vor. Der Inhalt des literarischen Textes ist über den Frühling und die Gefühle, die der Frühling in Menschen weckt. Deshalb beinhaltet er einen Wortschatz über dieses Thema.

11.1.10. Kapitel X: *Schau mal*. Der literarische Text des Kapitels 10 ist ein Textabschnitt aus dem Bilderbuch „Das schwarze Buch der Farben“ von Menena Cottin. Der Textabschnitt wird im Lesebuch unter der Überschrift „Gelb schmeckt wie Senf“ angegeben. Der Inhalt des Textes ist über die Wahrnehmung der Farben für blinde Menschen. Der Text

und die Schwarz-Weiß-Bilder, die passend dazu sind, verlaufen über eine Seite. Der Schwierigkeitsgrad des Textes ist einfach. Auch hier erkennt man keine Silbenmarkierungen für die Unterstützung des Lesens.

Auf der „Textwerkstatt“ des Lesebuches werden die Lernenden dazu aufgefordert eine Collage zum Thema „Wahrnehmung der Farben“ zu erstellen. Sie sollen eine Collage entwerfen, wie sie die Farben riechen, schmecken, hören und fühlen. Später sollen sie aus den Collagen eine Ausstellung im Klassenraum ausrichten. Diese Aufgabe unterstützt die Kreativität und Individualität der Lernenden, sowie auch die Lernerorientierung und Interaktionsorientierung.

Der Text wurde in der auktorialen Erzählperspektive geschrieben und ist einfach zu verstehen. Mit dem literarischen Text kann man die Farben lernen. Sie ist auch eine gute Quelle für die Erweiterung des Wortschatzes und die Erklärung der Adjektive und Verben.

11.1.11. Kapitel XI: Freizeit. Der Textabschnitt „Vier Wochen Glück“ ist aus dem Kinderroman „Lisa und das Fluff“ von Andrea Schomburg. Die Illustrationen zu der Geschichte wurden von Dorothee Mahnkopf entworfen. Die Geschichte und die passenden Bilder sind zwei Seiten lang. Ein Schwierigkeitsgrad für den Text ist nicht erkennbar.

Auch hier befinden sich keine Aufgaben auf der „Textwerkstatt“. Die Lehrkräfte können die „Lesestrategien“, die auf den letzten Seiten des Lesebuches befinden, für die Unterrichtsplanung benutzen. Die Lesestrategien sind für das Leseverstehen geeignet.

Die Geschichte wurde in der Ich-Perspektive geschrieben. Meiner Meinung nach hat der literarische Text einen mittleren Schwierigkeitsgrad, obschon der Text keine Angabe von Schwierigkeitsgrad hat. Der erste Abschnitt des Textes kann den Fremdsprachenlernenden etwas unverständlich vorkommen. Der Text ist reich an Wortschatz, deshalb ideal für die Wortschatzarbeit. Die Geschichte erzählt den Alltag einer deutschen Schülerin, deshalb leistet die Geschichte für die Landeskundevermittlung seine Arbeit.

11.1.12. Kapitel XII: Medien. Die Geschichte des zwölften Kapitels „Das Spiel beginnt“ ist ein Textabschnitt aus der Kinderliteratur „Level 4 – Die Stadt der Kinder“ von Andreas Schlüter. Die Geschichte und die passenden farbigen Illustrationen sind auf drei Seiten verteilt. Der literarische Text hat einen mittleren Schwierigkeitsgrad.

Auf der „Textwerkstatt“ befinden sich keine Aufgaben zu der Geschichte, jedoch befindet sich eine Frage nach der Geschichte. Die Aufgabe fördert die Lernenden dazu auf, kleine Gruppen zu gründen und sich Gedanken darüber zu machen, wie die Fortsetzung der Geschichte sein könnte. Daraufhin sollen sie ihre Ideen der Klasse vorstellen. Diese Aufgabe erweckt die phantasievolle Welt der Lernenden und reizt die Kreativität an. Sie unterstützt die Fertigkeiten Sprechen und Leseverstehen, sowie die Prinzipien Handlungsorientierung, Aufgabenorientierung, Lerneraktivierung, Lernerorientierung und Interaktionsorientierung.

Die Geschichte wurde in der auktorialen Erzählperspektive verfasst. Der Text beinhaltet einige unbekannte Wörter, die zum Teil von der Lehrkraft erklärt werden müssen. An Verben ist der Text reich, die für den Wortschatz ideal ist. Die Sprache könnte zwar die Fremdsprachenlernenden etwas anstrengen, jedoch ist der Inhalt für viele Kinder und Jugendlichen bekannt, da er um Computerspiele handelt. Deshalb würde der literarische Text für die Austausch der Erfahrungen der Lernenden über Computerspiele anreizen und sie zum Sprechen fördern.

11.1.13. Kapitel XIII: Sommerhitze. Das Märchen dieses Kapitels heißt „Wie der Zaunkönig das himmlische Feuer holte“ aus der Basse-Normandie. Das Märchen und die Bilder dazu sind nur eine Seite lang. Der literarische Text hat einen mittleren Schwierigkeitsgrad.

Für das Märchen wurden keine Aufgaben angegeben. Für die Bearbeitung des literarischen Textes kann man die „Lesestrategien“ auf den letzten Seiten des Lesebuches

verwenden. Märchen dienen dazu um eine Lehre daraus zu ziehen, deshalb wäre die Bearbeitung des Textes durch die Lesestrategien sinnvoll.

Der literarische Text wurde in der auktorialen Erzählperspektive geschrieben. Die Sprache des Märchens ist für Fremdsprachenlernenden verständlich. Für die Literaturerziehung würde das Märchen ein gutes Beispiel dienen. Sie ist kurz, verständlich, interessant und reizt die Kommunikation über den Text an, was dieser wiederum für das Leseverstehen und die Sprechfertigkeit ideal ist.

11.1.14. Kapitel XIV: Ich liebe Bücher. Der letzte ausgewählte literarische Text des Lesebuches „Die Tür zur Bibliothek“ ist ein Textabschnitt aus dem Kinderroman „Tintenherz“ von Cornelia Funke. Die Geschichte hat einen hohen Schwierigkeitsgrad. Die Silbenmarkierungen, die das Lesen fördern und für die korrekte Intonation dienen, sind erkennbar.

Auf der „Textwerkstatt“ werden die Lernenden dazu aufgefordert, ihren Lieblingsautoren zu präsentieren. Sie sollen Informationen über die Autoren finden, sie als Steckbrief zusammenfassen, die Lieblingsbücher kurz erwähnen und sie dann im Unterricht mit Bildern präsentieren. Diese Aufgabe unterstützt die Fertigkeiten Schreiben, Sprechen und den Wortschatz, sowie die Prinzipien Interaktionsorientierung, Aufgabenorientierung und das autonome Lernen. Es wird von den Lernenden erwartet am Ende ein Produkt herzustellen und sie dann vorzustellen.

Der Text wurde in der auktorialen Erzählperspektive geschrieben. Die Sprache des literarischen Textes kann für die Fremdsprachenlernenden eine Herausforderung werden. Deshalb ist es sinnvoll, den Text in Abschnitten einzuteilen und sie dann schrittweise zu analysieren. Die Geschichte ist reich an Nomen, Adjektive und Verben. Daher für die Wortschatzarbeit ideal.

11.2. Die Analyse von „Niko 4 - Differenziertes Lesebuch“.

11.2.1. Kapitel I: Miteinander lernen. Der literarische Text „Das fliegende Klassenzimmer – Ein haarsträubendes Ereignis“ ist ein Textabschnitt aus der Kinderliteratur „Das fliegende Klassenzimmer“ von Erich Kästner. Der Text und die Bilder dazu sind insgesamt vier Seiten lang. Einen Schwierigkeitsgrade wurde dem literarischen Text nicht zugeteilt. Nach dem literarischen Text befinden sich zwei kurze Gedichte mit den Namen „Elfchen“ und „Laternengedicht“, die zu der Geschichte passen. Für das Hörverstehen ist der Text auf der Audio CD als Hörtext erhältlich.

Zu dem literarischen Text wurden vier Aufgaben aufgelistet, die drei verschiedene Anforderungsbereiche haben. Die erste Aufgabe fordert die Lernenden dazu auf, das „haarsträubende“ Ereignis, die in der Geschichte vorkommt, auf der Niko-Folie zu notieren. Diese Aufgabe dient dazu, Details aus einer Erzählung zu erfassen. Bei der zweiten Aufgabe sollen die Lernenden eine Charakteranalyse in Partnerarbeit durchführen und sich austauschen. Hierbei wird die Interaktionsorientierung unterstützt. Die dritte Aufgabe fördert die Lernenden dazu auf, eine kurze Interpretation über ein Geschehnis im Text durchzuführen. Diese Aufgabe ist für das Leseverstehen bedeutsam. Bei der letzten Aufgabe sollen die Lernenden ein kurzes Gedicht, passend zu der Geschichte verfassen. „Elfchen“ und „Laternengedicht“ dienen zu der Aufgabe als Beispiele. Diese Aufgabe unterstützt die Schreibfertigkeit und die Kreativität der Lernenden. Neben den Aufgaben fördert das Lesebuch die Lernenden dazu auf unbekannte Wörter selber im Internet oder im Wörterbuch nachzuschlagen.

Der literarische Text ist in der auktorialen Erzählperspektive. Es wurde dem Text zwar kein Schwierigkeitsgrad zugeteilt, jedoch enthält der Text für Fremdsprachenlernenden eine schwere Sprache. Deshalb ist es sinnvoll den Text im Fremdsprachenunterricht in Abschnitten zu bearbeiten. Für die Wortschatzarbeit ist der literarische Text reich an Adjektiven und

Verben. Die Handlung des Textes läuft in einer deutschen Schule ab, deshalb leistet er seinen Beitrag für die Landeskundevermittlung.

11.2.2. Kapitel II: *Gesund und munter.* „Regenbogenkind“ ist ein Textabschnitt aus dem gleichnamigen Kinderbuch von Edith Schreiber-Wicke. Der literarische Text und die Illustrationen dazu sind zwei Seiten lang. Die Dialoge des Textes sind farbig markiert. Dies dient für das Vorlesen in verteilten Rollen.

Es sind drei Aufgaben mit drei verschiedenen Anforderungsbereichen aufgelistet. Die erste Aufgabe fordert die Lernenden dazu auf, mithilfe der Niko-Folie bestimmte Aussagen im Text zu markieren. Die Lernenden sollen für die Charakteranalyse Eigenschaften aus dem Text sammeln. Bei der zweiten Aufgabe sollen die Lernenden aus der Sicht der Hauptfigur über die neugeborene Schwester erzählen. Diese Aufgabe unterstützt die Sprechfertigkeit. Die letzte Aufgabe unterstützt das Leseverstehen und die Sprechfertigkeit der Lernenden. Die Lernenden sollen sich Gedanken über einen zweideutigen Satz machen und sie im Unterricht erläutern.

Der literarische Text ist in der auktorialen Erzählperspektive. Es wurde zwar kein Schwierigkeitsgrad für den Text angegeben, jedoch ist der Text stets verständlich. Das Hauptthema des Textes ist ein neugeborenes Baby, das Down-Syndrom hat. Die Eltern des Babys sind verzweifelt und wissen nicht, wie sie mit der Lage zurechtkommen. Die Eltern versuchen ihrem älteren Sohn die Krankheit der kleinen Schwester zu erklären. Der literarische Text ist ideal für die Erziehung der Lesemündigkeit. Für das Leseverstehen können die Lernenden ihre eigenen Erfahrungen mit einbeziehen und sich Gedanken darüber machen wie sie in dieser Situation handeln würden.

11.2.3. Kapitel III: *Du und ich und wir.* Der literarische Text des dritten Kapitels „Pünktchen und Anton“ ist ein Textabschnitt aus der gleichnamige Kinderliteratur von Erich Kästner. Drei verschiedene Versionen des literarischen Textes und eine Schwarz-Weiß

Illustration auf den vier Seiten sind zu erkennen. Neben der Originalversion des Textes befinden sich eine leichtere und eine mittlere Version des literarischen Textes, die nach dem Originaltext verfasst wurden. Bei der einfachen Version sind die Silben grün markiert. Dies erleichtert das Lesen und die korrekte Intonation der Wörter für die Lernenden.

Es befinden sich vier Aufgaben zum Text, die drei verschiedene Anforderungsbereiche haben. Bei der ersten Aufgabe sollen die Lernenden mithilfe der Niko-Folie Informationen im Text sammeln. Hiermit führen die Lernenden eine Charakteranalyse durch. Die zweite Aufgabe ist in Partnerarbeit, womit man die Interaktionsorientierung unterstützt. Die Lernenden sollen einen Vergleich zwischen zwei Figuren ziehen, die wiederum eine Charakteranalyse ist. Bei der dritten Aufgabe sollen die Lernenden in Partnerarbeit die Geschichte fortsetzen, einen Dialog schreiben und sie dann im Unterricht vortragen. Diese Aufgabe unterstützt die Kreativität und die Schreib- und Sprechfertigkeit der Lernenden, sowie auch die Interaktionsorientierung, Kompetenzorientierung und Handlungsorientierung. Die letzte Aufgabe ist unabhängig vom Unterricht. Die Lernenden werden dazu gebeten ein Lesetagebuch zu führen, nachdem sie das Kinderbuch gelesen haben. Auf der letzten Seite des Lesebuches kann man die Anleitung für ein Lesetagebuch finden. Diese Aufgabe unterstützt das Leseverstehen und die Schreibfertigkeit, sowie auch die Autonomie und Motivation der Lernenden.

Der literarische Text ist in der auktorialen Erzählperspektive. Der Text hat eine schwere Sprache, da das Buch im Jahr 1931 veröffentlicht wurde. Deshalb befinden sich auch eine leichtere und eine mittlere Version des Textes. Es befinden sich einige unbekannte Wörter im Text, die aber als Notiz am Rand erklärt werden. Dieser Text ist ideal für den Fremdsprachenunterricht, da drei Niveaustufen das Leseverstehen unterstützen. Außerdem kann man den literarischen Text für die Unterstützung der Landeskundevertretung nehmen.

Es handelt sich um zwei deutsche Familien, aus verschiedenen sozialen Klassen, in der Zeit des Nationalsozialismus in Deutschland.

11.2.4. Kapitel IV: Traumhaft und fantasievoll. „Der Löwe und die Maus“ ist eine Fabel von Äsop. Die Fabel und die Illustration dazu sind eine Seite lang. Der literarische Text hat einen hohen Schwierigkeitsgrad. Der Hörtext zu der Fabel ist auf der Audio CD erhältlich.

Es gibt zwei Aufgaben zu der Fabel. Die Lernenden sollen für die Aufgaben eine Gruppe bilden. Für die Interaktionsorientierung sind Gruppenarbeiten ideal. Bei der ersten Aufgabe sollen die Lernenden mithilfe der Niko-Folie die Schlüsselwörter der literarischen Text notieren. Die zweite Aufgabe enthält Lehren, die zu den literarischen Texten zugeordnet werden sollen. Diese Aufgaben dienen für die Unterstützung des Leseverstehens.

Die Fabel ist in der auktorialen Erzählperspektive. Der Text enthält einige unbekannte Wörter, die jedoch aus dem Kontext erschließbar sind. Fabeln dienen dazu eine Lehre aus ihnen zu ziehen. Deshalb ist der literarische Text ideal für die Literaturerziehung. Anhand der Fabel kann man die Lernenden im Fremdsprachenunterricht zum Sprechen anregen.

11.2.5. Kapitel V: Der Natur auf der Spur. Die Kurzgeschichte des fünften Kapitels ist „Das wandernde Bäumlein“ von Peter Härtling. Es sind drei verschiedene Versionen der Geschichte vorhanden. Die Texte und die farbigen Bilder dazu sind vier Seiten lang. Bei der einfachen Version sind Silbenmarkierungen zu sehen, die das Lesen und die Intonation für die Lernenden erleichtern.

Es sind drei Aufgaben mit drei verschiedenen Anforderungsbereichen vorhanden. Die erste Aufgabe ist für das Globalverstehen. Die zweite Aufgabe fordert die Lernenden dazu auf, Gedanken über das Geschehnis zu machen. Hierbei werden die Erfahrungen der Lernenden angeregt und das Sprechen im Unterricht unterstützt. Die letzte Aufgabe soll in Gruppen stattfinden. Die Lernenden sollen die Figuren im Text nachahmen. Diese Aufgabe

unterstützt die Sprechfertigkeit, die Kreativität und die Empathie der Lernenden, sowie auch die Interaktionsorientierung.

Die Kurzgeschichte ist in der auktorialen Erzählperspektive. Der Originaltext beinhaltet eine schwere Sprache, deshalb befinden sich zwei leichtere Versionen des Textes. Der literarische Text beinhaltet zahlreiche Begriffe aus dem Wortfeld „Natur“. Deshalb ist er geeignet für die Wortschatzarbeit. Neben der Wortschatzarbeit ist der Text auch optimal für die Literaturerziehung. Der literarische Text schildert die Zerstörung der Natur durch Menschen. Mit diesem Alltagsthema kann man die Lernenden zum Sprechen anregen.

11.2.6. Kapitel VI: *Bei uns und anderswo.* „Der kleine Wintergeist feiert Fasching“ ist eine Kindergeschichte aus dem Kinderbuch „Fasching, Fastnacht, Karneval“ von Elke Bräuning. Neben dem Originaltext befinden sich eine einfache und eine mittlere Version der Geschichte. Die literarischen Texte und die farbige Abbildung sind zwei Seiten lang. Bei dem leichteren Text sind Silbenmarkierungen zu erkennen, die das Lesen und die Intonation unterstützen.

Es sind drei Aufgaben mit drei Anforderungsbereichen für die Kurzgeschichte aufgelistet. Die erste Aufgabe ist für das Globalverstehen. Bei der zweiten Aufgabe sollen die Lernenden das Ende der Erzählung im Unterricht interpretieren und sie begründen. Diese Aufgabe unterstützt das Leseverstehen, die Kreativität und die Sprechfertigkeit der Lernenden. Bei der letzten Aufgabe werden die Lernenden dazu aufgefordert ein passendes Ende für die Kurzgeschichte zu schreiben. Hierbei werden die Kreativität und die Schreibfertigkeit der Lernenden angeregt.

Die Kurzgeschichte wurde in der auktorialen Erzählperspektive verfasst. Der Originaltext beinhaltet eine schwere Sprache, jedoch sind zwei leichtere Versionen des Textes vorhanden. Die Geschichte hat viele unbekannte Wörter für Fremdsprachenlernenden, dennoch kann man sie durch Demonstrationen erklären. Der literarische Text ist sehr reich an

Adjektiven und Verben, deshalb auch optimal für die Wortschatzarbeit. Außerdem kann man den Text als Beispiel für die Landeskundevertretung nehmen, da die Geschichte eine Faschingsfeier in Deutschland schildert.

11.2.7. Kapitel VII: *Unsere Erde, unser Zuhause*. Die Kurzgeschichte des siebten Kapitels ist „Der bunte Himmel“ von Martin Auer. Der literarische Text und das passende farbige Bild sind zwei Seiten lang. Dem Text wurde kein Schwierigkeitsgrad zugeteilt.

Zu der Kurzgeschichte gibt es drei Aufgaben mit drei Anforderungsbereichen. Die erste Aufgabe ist für das Globalverstehen des Textes geeignet. Die zweite Aufgabe unterstützt das Leseverstehen. Die Lernenden sollen die Erzählung mit dem Bild vergleichen und ihre Meinungen dazu äußern. Die dritte Aufgabe ist für die Literaturerziehung geeignet. Die Lernenden werden dazu aufgefordert ihre eigene Meinungen über den Inhalt des Textes zu reflektieren.

Der literarische Text ist in der Ich-Perspektive. Der Schwierigkeitsgrad für den Text wurde zwar nicht angegeben, jedoch kann der literarische Text eine Herausforderung für Fremdsprachenlernenden werden, falls sie die bestimmten Wortfelder nicht erarbeitet haben. Der Text besteht aus Vokabeln von verschiedenen Wortfeldern wie, die Malerei, die Farben und die Tageszeiten. Deshalb ist der Text ideal für die Wortschatzarbeit. Als Lehrkraft kann man zusätzlich mit der Kurzgeschichte die Kreativität der Lernenden erwecken und sie dazu anregen ihre Vorstellungen vom Himmel zu malen und sie am Unterricht zu präsentieren. Dies könnte den Unterricht interessanter machen und die Lernenden dazu motivieren im Unterricht aktiv teilzunehmen.

11.2.8. Kapitel VIII: *Bücherwurm und Computermaus*. Der literarische Text „Das Sams“ ist ein Textabschnitt aus der Kinderliteratur „Eine Woche voller Samstage“ von Paul Maar. Die Geschichte ist zwei Seiten lang, jedoch befinden sich diesmal keine Illustrationen dazu. Neben dem Originaltext gibt es zwei weitere Versionen des Textes, nämlich eine

einfache und eine mittlere Version die nach dem Originaltext verfasst wurden. Bei der leichteren Textversion sind Silbenmarkierungen zu sehen, die für die korrekte Intonation und für das unterstützte Lesen dienen. Bei der mittleren Textversion und bei dem Originaltext sind die Dialoge farbig markiert. Die Markierungen dienen für das gemeinsame Lesen und für die Rollenverteilung.

Es gibt drei Aufgaben mit drei Anforderungsbereichen zum Text. Bei der ersten Aufgabe sollen die Lernenden sich eine Version des Textes aussuchen und die Figuren, die im Text sprechen markieren. Die zweite Aufgabe fördert die Lernenden dazu auf, den Text in verteilten Rollen zu lesen, welches die Lesefertigkeit und die Interaktionsorientierung unterstützt. Die letzte Aufgabe unterstützt das Leseverstehen und die Sprechfertigkeit. Die Lernenden sollen die Antworten der Hauptfigur bewerten und schließlich begründen.

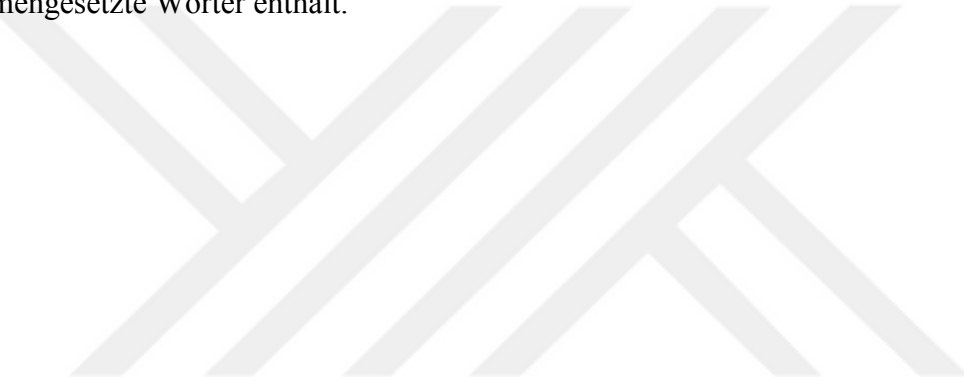
Die Geschichte ist in der auktorialen Erzählperspektive. Der literarische Text hat eine verständliche Sprache und beinhaltet kaum Wörter, die unbekannt für die Fremdsprachenlernenden wirken können. Der Text beinhaltet viele Imperativsätze, deshalb ist er ideal für die Grammatikübung.

11.2.9. Kapitel IX: *Durch das Jahr*. Der letzte literarische Text „Am Schneeseesee“ ist ein Textabschnitt aus der gleichnamigen Kinderliteratur von Franz Fühmann. Das Märchen und die farbige Illustration dazu sind zwei Seiten lang. Die Dialoge im Text sind für die Rollenverteilung farbig markiert. Auffällig ist es dennoch, dass dem Text kein Schwierigkeitsgrad zugeteilt wurde.

Zu dem Text gibt es vier Aufgaben mit drei verschiedenen Anforderungsbereichen. Bei der ersten Aufgabe sollen die Lernenden, mithilfe der Niko-Folie, den längsten Wort finden und um das Lesen leichter zu machen, Silbenbögen einzeichnen. In der zweiten Aufgabe sollen die Lernenden Gruppen bilden. Sie sollen in Gruppen das Märchen mit verteilten Rollen vorlesen. Diese Aufgabe unterstützt die Lesefertigkeit der Lernenden, sowie

auch die Interaktionsorientierung im Unterricht. Die dritte Aufgabe ist eine Charakteranalyse. Die Lernenden sollen die Eigenschaften der Hauptfigur erläutern. Bei der letzten Aufgabe wird die Kreativität der Lernenden angereizt. Die Lernenden sollen ein Bild von der Hauptfigur und ihre Umgebung malen.

Das Märchen ist in der auktorialen Erzählperspektive. Der literarische Text kann auf Fremdsprachenlernenden schwer wirken, da er Reime und lange Wörter beinhaltet. Außerdem hat das Märchen auch viele unbekannte Wörter, die nicht aus dem Kontext erschließbar sind. Das Märchen ist ideal für die Grammatikübung von Kompositionen, da es viele zusammengesetzte Wörter enthält.



Teil IV

Fazit

12. Diskussion der Ergebnisse

Bei der Analyse der Lesebücher wurde festgestellt, dass der Spracherwerb durch fremdsprachliche literarische Texte möglich ist. Durch die korrekte Anwendung der Literatur im Fremdsprachenunterricht können Lernenden fremdsprachliche Kompetenzen entwickeln.

Die Analyse der Lesebücher, „Jo-Jo Lesebuch 4“ und „Niko 4 – Differenziertes Lesebuch“, hat uns gezeigt, obschon die Lesebücher für die deutschen Grundschulen, also für die Muttersprachler publiziert wurden, kann man sie dennoch im Fremdsprachenunterricht einsetzen.

Die Zielgruppe der Lesebücher für den Fremdsprachenunterricht sind Lehramtsanwärter/innen des Lehrstuhls Deutsch als Fremdsprache. Es wurde festgestellt, dass die Lesebücher die Niveaustufen B1 und B2 der GER qualifizieren.

Literarische Texte sind ideale Materialien zur Erweiterung des fremdsprachlichen Wortschatzes. Neben der Wortschatzvermittlung können Lernenden neue Satzstrukturen anhand der literarischen Texte entdecken und die deutsche Grammatik induktiv erlernen. Neben der Wortschatz- und Grammatikvermittlung ist es für die Lernenden möglich, über die Landeskunde der Zielsprache zu erfahren. Literarische Texte dienen dazu die Kultur eines Volkes zu reflektieren. Die Literatur sagt viel über die Kultur, Lebensweise, Religion und die Landeskunde eines Volkes bzw. eines Landes. Somit können Lernenden Stereotypen bzw. Vorurteile gegenüber der Zielkultur abschaffen. Die Lernenden können ihre Weltanschauung mithilfe von fremdsprachlicher Literatur erweitern, da sie fremde Welten, fremde Kulturen und fremde Denkweisen entdecken.

Neben den Teilfertigkeiten können Lernenden die rezeptiven und die produktiven Kompetenzen weiterentwickeln. Jedoch befinden sich die Schwerpunkte beim Sprechen und

Leseverstehen. Die Aufgaben zu den fremdsprachlichen literarischen Texten unterstützen hauptsächlich das Sprechen und das Leseverstehen. Das Sprechen wird durch Fragen zu den Figuren oder Geschehnissen eingeleitet und die Lernenden werden letztendlich dazu aufgefordert ein alternatives Ende oder eine Fortsetzung zu erzählen. Die meisten Aufgaben der Lesebücher dienen dazu das Leseverstehen zu unterstützen. Allerdings können diese Aufgaben für Fremdsprachenlernenden nicht ausreichend sein. Hier muss die Lehrkraft Zusatzaufgaben erstellen. Die Lesestrategien im siebten Kapitel dienen als Hilfestellung.



13. Vorschläge

Beim Lehren einer Fremdsprache sollte man neben banalen authentischen Texten bzw. Dialogen auch fremdsprachliche literarische Texte einsetzen. Die Lernenden können die Ästhetik der Zielsprache anhand literarischer Texte entdecken.

Fremdsprachliche literarische Texte sind ideale Materialien für die Wortschatzarbeiten, sowie auch für die Grammatikübungen.

Bei der Unterrichtsvorbereitung sollen Lehrkräfte literarische Texte entsprechend zu dem Niveau der Lernenden aussuchen. Kurze fremdsprachliche literarische Texte sind empfehlenswert, da das Leseverstehen von kürzeren Texten für Fremdsprachenlernenden ohne Probleme stattfinden kann.

Es wurden zwar keine Lesebuch-Lehrwerke für DaF-/DaZ Lernenden publiziert, dennoch kann man die Lesebücher, die für die Muttersprachler veröffentlicht wurden, im Fremdsprachenunterricht anwenden. Die Niveaustufen der Lesebücher sind ideal für die Fremdsprachenlernenden.

Die für die Arbeit analysierten Lehrwerke, „Jo-Jo Lesebuch 4“ und „Niko 4 – Differenziertes Lesebuch“, wurden zwar für die Muttersprachlern der deutschen Grundschulen publiziert, jedoch wurde festgestellt, dass die Lesebücher für die Niveaustufen B1 und B2 der „Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen“ ebenfalls geeignet sind.

Die Aufgaben, die sich in den Lesebüchern befinden, sind für die Entwicklung der fremdsprachlichen Kompetenzen geeignet, deshalb ist der Einsatz der Aufgaben im Fremdsprachenunterricht sinnvoll.

Wie auch öfters erwähnt, befinden sich keine Lesebücher auf dem Markt, die für die DaF-Branche publiziert wurden. Die Publizierung von Lesebüchern, die die exakten

Erwartungen und Ansprüche der Fremdsprachenlernenden berücksichtigen, und diese Lücke der DaF-Branche zu füllen wäre befriedigend.

Mithilfe von literarischen Texten kann man die Lernenden zum Sprechen anregen. Lernenden können fremdsprachliche literarische Texte anhand ihrer eigenen Erfahrungen interpretieren.

Die Lehrkraft soll bei der Planung des Unterrichts mit fremdsprachlichen literarischen Texten die Bedürfnisse der Lernenden berücksichtigen. Um die Motivation der Lernenden hoch zu halten, sollte man den Unterricht Lernendenzentriert gestalten. Die Lernenden sollen zum Sprechen angeregt werden, indem sie ihre eigenen Meinungen frei äußern können. Die Lernenden sollten sich bewusst sein, dass es keine falschen Interpretationen gibt.

Mit fremdsprachlicher Literatur können Lernende das Leseverstehen erweitern, somit auch das Fremdverstehen erwerben. Sie entwickeln sozusagen, die Empathie gegenüber anderen Menschen.

Literarische Texte reflektieren die Kultur und die Landeskunde eines Volkes, deshalb sind sie optimal für die Vermittlung der Landeskunde. Die Lernenden können ihre eigene Kultur mit der Zielkultur in Vergleich setzen und die Unterschiede zwischen den Kulturen erkennen. Ebenso können die Lernenden anhand von literarischen Texten sich über historische Ereignisse der Zielkultur informieren.

Durch fremdsprachliche literarische Texte entdecken die Lernenden neue Welten und können somit ihre Weltanschauung erweitern.

Bei der korrekten und motivierenden Anwendung von fremdsprachlichen literarischen Texten im Fremdsprachenunterricht kann man den Lernenden die Lesemündigkeit gewinnen.

Literaturverzeichnis

- Agossavi, S. (2010). Literatur und Literaturwissenschaft in DaF – Literatur und Literaturwissenschaft in der Internationalen Germanistik. *Neue Konzepte zur Rolle der Literatur in Deutsch als Fremdsprache und Internationaler Germanistik, Thesenpapier, 1(4)*. Abgerufen von: http://herder.philol.uni-leipzig.de/red_tools/Thesenpapiere-1.pdf
- Altmayer, C. (2010). *Neue Konzepte zur Rolle der Literatur in Deutsch als Fremdsprache und Internationaler Germanistik, Thesenpapier, 1(4)*. Abgerufen von: http://herder.philol.uni-leipzig.de/red_tools/Thesenpapiere-1.pdf
- Bakir, N. (2014). Interkulturelles Leseverstehen an der Abteilung für Lehramt Deutsch. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 33(1)*, 27-40.
- Ballweg, S., Drumm, S., Hufeisen, B., Klippel, J. & Pilypaityté, L. (2013). *DLL 2. Wie lernt man die Fremdsprache Deutsch?*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
- Braun, A., Butz, C., Czarnetzki, D., Koschany, B. & Stangner, I. (2016). *Niko 4 Differenziertes Lesebuch*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
- Bredella, L. (1995). Verstehen und Verständigung als Grundbegriffe und Zielvorstellungen des Fremdsprachenlehrens und –lernens? Bredella, L. (Hrsg.), *Verstehen und Verständigung durch Sprachenlernen?* (S.1-34). Bochum: Brockmeyer.
- Butzkamm, W. (2002). *Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts. Von der Muttersprache zur Fremdsprache*. Stuttgart: UTB Verlag.

- Darancik, Y. (2012). ‘Yabancı dili geliştirme yöntemi’ ile yabancı dil derslerinde okuma becerisinin geliştirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2), 255-268.
- Eder, K., Fokken, S., Glatz, T. & Kiwitt, N. (2016). *Jo-Jo Lesebuch 4*. Berlin: Cornelsen Verlag.
- Ehlers, S. (1991). *Lesen als Verstehen: zum Verstehen fremdsprachlicher literarischer Texte und zu ihrer Didaktik*. Berlin: Langenscheidt.
- Ehlers, S. (2001). Literarische Texte im Deutschunterricht. G. Helbig, L. Götze, G. Henrici & H. J. Krumm (Hrsg.), *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*, 1334-1346. Berlin, New York: de Gruyter.
- Ehlers, S. (2006). Entwicklung von Lesekompetenz in der Fremdsprache. *Babylonia*, 3-4(06), 31-38.
- Ehlers, S. (2016). *Literaturdidaktik: Eine Einführung*. Ditzingen: Reclam Verlag.
- Ende, K., Grotjahn, R., Kleppin, K. & Mohr, I. (2013). *DLL 6. Curriculare Vorgaben und Unterrichtsplanung*. (S. 8-56). Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
- Engler, T. (2016). Literaturunterricht in Verbindung mit dem DaF-Unterricht. Bestandaufnahme zum DaF-Unterricht in Kroatien und literaturdidaktische Überlegungen zum transkulturellen Einsatz von literarischen Texten im DaF-Unterricht. T. Möbius & M. Steinmetz (Hrsg.), *Wissen und literarisches Lernen. Grundlegende theoretische und didaktische Aspekte*, 165-183. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag.

- Europarat (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen Für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt.
- Faistauer, R. (2001). Zur Rolle der Fertigkeiten. G. Helbig, L. Götze, G. Henrici & H. J. Krumm (Hrsg.), *Deutsch als Fremdsprache. Ein Internationales Handbuch* (S. 865-868). Berlin, New York: de Gruyter.
- Feld-Knapp, I. (1996). Literaturdidaktische Modelle für den Literaturunterricht. *Jahrbuch der Ungarischen Germanistik* (S.141-159). Budapest, Bonn: DAAD.
- Gencer Citak, Ö. (2018). Die pragmatisch-diskursive Fähigkeit in den mündlichen Prüfungsgesprächen. Eine korpusbasierte Studie am Beispiel der Germanistikstudenten der Ege Universität. *Diyalog Interkulturelle Zeitschrift für Germanistik*, 6(1), 183-202.
- Graf von Nayhauss, H. C. (1995). Die Entwicklung der deutschen Literaturdidaktik seit 1945. *Studien zur deutschen Sprache und Literatur*, 1(9), 123-147.
- Harden, T. (2006). *Angewandte Linguistik und Fremdsprachendidaktik* (S.33). Tübingen: Günter Narr Verlag.
- Haukas, A., Malmqvist, A., Valfridsson, I. (2016). Sprachbewusstheit und Fremdsprachenlernen. Inwiefern fördert die Grammatik in skandinavischen DaF-Lehrwerken die Sprachbewusstheit der Lernenden?. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 21(2), 13-26.
- Heindrichs, W., Gerster, F. W., Kelz, H. P. (1980). Sprachlehrforschung. Angewandte Linguistik und Fremdsprachendidaktik. B. Spillner (Hrsg.), *Angewandte Linguistik*. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.

- Hofman, H. (1985). Zur Integration von literarischen Texten in einem kommunikativen Sprachunterricht. C. Edelhoff (Hg.), *Authentische Texte im Fremdsprachenunterricht. Einführung und Unterrichtsmodelle* (S.150-158). München: Hueber Verlag.
- Jacquin, M. (2010). Lesestrategien im DaF-Unterricht: Tragen sie zum Verständnis fremdsprachlicher Texte bei?. L. Madeline & C. Schmidt (Hrsg.), *Lesekompetenzen in Erst-, Zweit- und Fremdsprache* (S.145-162). Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Kast, B. (1994). Literatur im Anfängerunterricht. *Fremdsprache Deutsch 11*, 4-13.
- Kocak, M. (2012). Literarische Texte im Fremdsprachenunterricht. *Ekev Akademi Dergisi*, 16(50), 245-249.
- Koppensteiner, J. (2001). *Literatur im DaF-Unterricht. Eine Einführung in produktivkreative Techniken*. Wien: ÖBV & HPT.
- Krumm, H. J. (2001). Lehrwerkproduktion, Lehrwerkanalyse, Lehrwerkkritik. G. Helbig, L. Götze, G. Henrici & H. J. Krumm (Hrsg.), *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin: de Gruyter.
- Krumm, H. J. (2010). Lehrwerke im Deutsch als Fremd- und Deutsch als Zweitsprache-Unterricht. G. Helbig, L. Götze, G. Henrici & H. J. Krumm (Hrsg.), *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin: de Gruyter.
- Kuruyazici, N. (1991). Vorschläge zu einem lernerorientierten Literaturunterricht. In *Ankaraner Beiträge zur Germanistik* (S.159-164). Istanbul: Istanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınevi.

- Morgenstern, C. (2012). *Lesefähigkeit trainieren. Lesen-Können – darauf läuft schließlich alles hinaus*. Rheinland Pfalz: Pädagogisches Landesinstitut. Abgerufen von: https://berufsbildendeschule.bildung-rp.de/fileadmin/user_upload/bbs/berufsbildendeschule.bildung-rp.de/Unterstuetzung_und_Beratung_fuer_Schulen/Lesekompetenzfoerderung/Lesefae-higkeit_trainieren.pdf
- Neuner, G. (1982). Wissenschaftliche und praktische Lehrwerkbeurteilung. H. J. Krumm (Hrsg.), *Lehrwerkforschung – Lehrwerkkritik Deutsch als Fremdsprache* (S. 5-8). München: Kiemler & Koch.
- Neuner, G. & Hunfeld, H. (1993). *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Eine Einführung*. Berlin: Langenscheidt.
- Portmann, P. (1993). Rezeptive und produktive Fertigkeiten. *Deutsch als Fremdsprache*, 30(2), 96-99.
- Savova, E. (2015). Zum Stellenwert literarischer Texte im Unterricht für Deutsch als Fremdsprache in Geschichte und Gegenwart. *Traditionen, Herausforderungen und Perspektiven in der germanistischen Lehre und Forschung: 90 Jahre Germanistik an der St. Kliment Ochridski Universität Sofia* (S.759-772). Sofia: St. Kliment Ochridski Universitätsverlag.
- Schwerdtfeger, I. C. (1989). *Sehen und Verstehen: Arbeit mit Filmen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Berlin: Langenscheidt.
- Seyhan Yücel, M. (2018). Selbstständige Lerngewohnheiten der LehramtsanwärterInnen für Deutsch als Fremdsprache. *Alman Dili ve Edebiyati Dergisi*, 39(1), 81-94.

- Ünal, D. C. (2007). Lehr- und Lernprozesse fremdsprachlicher Literaturdidaktik: Eine Untersuchung mit türkischen DaF-Studierenden am Beispiel des literarischen Rollenspiels. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 12(3), 1-23.
- Ünal, D. C. (2010). Theoretische Grundlagen der fremdsprachlichen Literaturdidaktik. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Cografya Fakültesi Dergisi*, 50(1), 111-132.
- Vanhaegendoren, K. (2004). Drei Thesen zur Literaturdidaktik im Fremdsprachenunterricht. *Epos: Revista de filologia* 20-21, 393-398.

Internetquellen

- http-1: <https://www.cornelsen.de/> (letzter Zugriff am 5. März 2020)
- http-2: <https://www.klett.de/index/> (letzter Zugriff am 7. März 2020)
- http-3: <https://www.duden.de/> (letzter Zugriff am 18. April 2020)

Öz Geçmiş

Doğum Yeri ve Yılı : Sinsheim - 1993

Öğr. Gördüğü Kurumlar	Başlama Yılı	Bitirme Yılı	Kurum Adı
Lise	2010	2013	Abendgymnasium - Heidelberg
Lisans	2014	2018	Uludağ Üniversitesi
Yüksek Lisans	2018	2020	Uludağ Üniversitesi
Bildiği Yabancı Diller ve Düzeyi	Almanca - Mükemmel İngilizce – İyi		

Zehra Kübra ULUDAĞ